PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 13 1 WRZEŚNIA 1936 ROK XV

PLAN WYCHOWANIA

Nowy ustrój szkolny, a w dalszym etapie *Statut szkół powszechnych* i *Programy nauki*, podały nauczycielstwu do rozwiązania nowy problem w postaci „planu wychowania".

Problem ten znalazł od razu wielu zwolenników, ale równocześnie i przeciwników. Zwolennicy z entuzjazmem zabrali się do pracy drukując w czasopismach i osobnych wydawnictwach gotowe, mniej lub więcej udane plany wychowania — przeciwnicy zaś uważali to za rzecz niemożliwą do wykonania, za rzecz nieżyciową, za zszablonowanie pracy wychowawczej, za niczem nie poparty wymysł inspektorów szkolnych itd. Słowem, rozpętała się bezproduktywna walka.

Nie wynika z tego bynajmniej, że ogół nauczycielstwa nigdy nie wychowywał i dotąd nie wychowuje. Trudność rozwiązania tego problemu leży gdzie indziej. Wychowanie, które przez świat pedagogiczny wysunięte zostało na plan pierwszy przed nauczaniem, wymaga ścisłego jego skonkretyzowania, wymaga, aby to, co dotąd czyniliśmy dorywczo, intuicyjnie, zostało usystematyzowane, ujęte w zewnętrzną formę. I to, moim zdaniem, jest tą największą trudnością. A dalej: za mało wniknęliśmy w treść i intencję nowego ustroju, nowych programów; materiału wychowawczego nie szukamy wokoło siebie, nie bierzemy go z codziennego szarego życia, ale obracamy się zbytnio w świecie abstrakcji, szukamy często programu, którego nie można zrealizować.

Rozwiązanie problemu nastąpiło do pewnego stopnia z chwilą ukazania się „Zarządzenia Ministra Wyznań Relig. i Ośw. Publ. z dnia 30 września 1935 r. (Nr B. P. 21 716/35) w sprawie ograniczenia czynności biurowo-administracyjnych w szkolnictwie ogólnokształcącym i zawodowym". Omawianego tematu dotyczy p. 6 zarządzenia:

„Poza podziałem materiału nauczania umieszczonym w „Dzienniku lekcyjnym" oraz poza planem wychowawczym umieszczonym w księdze protokółów

Rady Pedagogicznej nie należy wymagać pisania żadnych innych (np. dziennych, tygodniowych itp.) planów wychowawczych i rozkładów materiału nauczania. W związku z tym nie należy żądać przesyłania odpisów podziału materiału nauczania i planu wychowawczego do wiadomości lub zatwierdzenia inspektoratu szkolnego — gdy chodzi o szkolnictwo powszechne, a kuratorium — gdy chodzi o szkolnictwo średnie".

Zarządzenie powyższe wskazuje wyraźnie na konieczność opracowania planu wychowania. Różnica między zarządzeniem pp. inspektorów a p. ministra polega jedynie na tym, że pierwsi wymagali planów wychowania w dzienniku lekcyjnym, a p. minister żąda ich w księdze protokółów. Z praktycznego punktu widzenia nauczyciel woli plan wychowania mieć w dzienniku, aby jako realizator tegoż planu miał go każdej chwili pod ręką, podobnie jak rozkład materiału nauczania. W praktyce więc będziemy spotykać plan wychowania prócz koniecznego jego umieszczenia w protokólarzu i na osobnych kartach wpiętych do dziennika lekcyjnego.

O planie wychowania pisało już szereg autorów. Ponieważ jest to jeszcze ciągle nierozwiązane zagadnienie martwiące nas w naszej pracy — chcę na łamach *Przyjaciela Szkoły* dorzucić nowe uwagi, nowe próby do jego podejścia. Zastrzegam się, że są to próby a nie żadna recepta gotowa do przyjęcia. Plan wychowania bowiem musi być elastyczny i dostosowany do warunków miejscowych szkoły. Dopiero z szeregu prób będzie nauczyciel miał możność wyciągnięcia z nich rzeczy istotnych, wartościowych i wyrobienia sobie własnego poglądu na sprawę.

1. Program wychowania

Program wychowania, który w tej części artykułu znajdzie pewne naświetlenie, zależny jest od celu wychowania. Stąd też postawić musimy sobie cel, do którego będziemy zdążać a który znajdujemy we wstępie do ustawy o ustroju szkolnym z dnia 11 marca 1932 r.

„Szkoła ma państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym zapewnić jak najlepsze wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia".

Dalsze rozwinięcie tej myśli, które ułatwi nam stworzenie programu wychowania, znajdujemy we wstępie do programów nauki p. t. „Podstawy ideowe szkoły ogólnokształcącej" dokąd odsyłam czytelników.

Prócz powyżej przytoczonych cytatów, które same w sobie zawierają już i program wychowania, dalsze i szczegółowsze jego ujęcie znajdziemy: a) w programie nauczania, b) w statucie, c) w podejściu do środowiska.

Program nauczania. Otwórzmy tylko tymczasowy program nauki stopnia III na str. 17: „Zajęcia praktyczne klasa I. a) Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego". Czytamy tam:

„Czystość: mycie rąk, twarzy, nóg, czyszczenie zębów, czesanie się, czyszczenie obuwia z błota, zbieranie papierów do kosza, ścieranie kurzu z przedmiotów. Porządek: sznurowanie i zapinanie bucików, wieszanie okrycia na właściwym miejscu, przestrzeganie racjonalnego porządku w ławce szkolnej i torebce na książki. Zachowanie się na drodze, ulicy, w ogrodzie, parku: właściwe chodzenie pojedyńczo i w gromadce, korzystanie z urządzeń zabezpieczających porządek i czystość, łatwe ćwiczenia w orientacji i zaradności, w mieście ponadto: właściwe przechodzenie przez jezdnię, wsiadanie do tramwaju lub autobusu i wysiadanie z tramwaju lub autobusu".

Aby nie spotkać się z zarzutem, że przytoczony program jest programem nauczania a nie wychowania, powtórzę, co mówią uwagi ogólne o organizacji pracy w kl. I na str. 25, część II, odstęp 2:

„Oddziaływania wychowawcze winny przeniknąć całą pracę szkolną, odpowiadać ogólnym zamierzeniom i występować niezwłocznie przy doraźnych potrzebach".

Tu kierować należy się intuicją. Na pewną dziedzinę tych oddziaływań (wychowawczych) przeznaczono osobno czas w liczbie godzin „poświęconych na tzw. zajęcia praktyczne".

Podobnie jak zajęcia praktyczne, tak i wszystkie inne przedmioty w kl. I i pozostałych dostarczają nam materiału wychowawczego dostosowanego do wieku i rozwoju psychicznego dziecka. Np. na str. 284—85 p. t. „Historia — cele nauczania" czytamy między innymi:

„Zaznajomienie z postaciami bohaterów dziejowych winno rozwinąć w młodzieży kult wielkości i bohaterstwa, umocnić wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie. Nadto młodzież powinna wyrobić w sobie poszanowanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego oraz poczucie obowiązków względem niej oparte o silnie rozwinięte uczucia humanitarne".

Dlaczego więc materiał wychowania, który realizowany jest w programie nauczania, uwzględniać po raz drugi w programie wychowania? Czy to nie nonsens? Na pozór może tak. Ale jeżeli głębiej zastanowimy się nad powyższą kwestią, to dojść musimy do takiego przekonania: przerabiane tematy, np. z kultury życia codziennego są tylko periodycznymi zabiegami wychowawczymi w nauczaniu, które wymagają tylko pewnej umiejętności, zaradności a chcąc

np. aby dziecko miało faktycznie codziennie czyste ręce, aby miało zawsze czyste zeszyty i książki, musimy wyrobić w nim nawyk, nałóg w dodatnim znaczeniu. Osiągniemy zaś to tylko za pomocą stałej i systematycznej pracy wychowawczej, która wtedy znajdzie miejsce w programie wychowania poza programem nauczania.

Ograniczyłem się tu do dwóch przykładów. Rzecz oczywista, że program nauczania daje nam program wychowania na każdej stronie, trzeba go tylko wyłowić i rozwinąć zależnie od potrzeb miejscowych.

Statut. Niezależnie od programu nauczania spotykamy program wychowania także w *Statucie publicznych szkół powszechnych*. Poza przytoczonym już celem wychowania czytamy w § 1 *Statutu publicznych szkół powszechnych:*

„Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego".

Bliższe dane o programie wychowania daje nam *Statut* w rozdziale VI p. t. *Program i organizacja pracy wychowawczej* w § 59, który mówi:

„Program wychowania winien zgodnie z funkcją społeczno-państwową szkoły powszechnej, zapewnić dzieciom — przez wyrobienie religijne, moralne, umysłowe, fizyczne — podstawy wychowania, niezbędne dla każdego obywatela, oraz właściwe przygotowanie do życia z należytym uwzględnieniem kultury życia codziennego".

§ 59 daje nam nagłówki (ogólne tytuły) programu wychowania, nam pozostaje poszukać tematów, które byłyby wyrazami wychowania religijnego, moralnego, umysłowego, fizycznego a uwzględniały „przygotowanie do życia" oraz kulturę życia codziennego. Dalszy, więcej sprecyzowany materiał wychowawczy znajdujemy w rozdziale VII A. p. t. *Zadania i obowiązki uczniów* — mianowicie:

„Wychowując się i kształcąc w szkole uczeń ma przysposobić się do tego, by przez dalszą pracę nad sobą w okresie młodzieńczym stał się pożytecznym obywatelem Państwa" (§ 71).

„Uczeń dąży do wyrobienia religijnego, do uszlachetnienia swych uczuć i umacniania charakteru, a zarazem kształci swój umysł i zdobywa sprawność fizyczną" (§ 72).

Dokładniejsze rozprowadzenie a nawet gotowe założenia wychowawcze daje nam § 73 *Statutu*, dokąd odsyłam czytelników ze względu na brak miejsca w artykule. Rozdział ten, jak sam tytuł wskazuje, mówi o zadaniach i obowiązkach uczniów i dostarcza nam bogatego materiału wychowawczego.

Środowisko. Ażeby plan pracy wychowawczej był kompletny, żywotny, musi być koniecznie oparty na środowisku. Środowisko musi dostarczyć nam tematów. Musimy najpierw uprzytomnić sobie, jakie jest nasze środowisko. Jakie dodatnie i jakie ujemne strony, wady posiadają dzieci i społeczeństwo. Co z tego należałoby wykorzenić, wyrugować, a co w to miejsce wprowadzić. Np.: jeżeli spostrzeżemy, że zarówno środowisko jak i dzieci z niego pochodzące mają zamiłowanie do brudu — jako przeciwwagę wprowadzić do programu czystość; jeżeli w szkole, w której pracuję, biło w oczy powszechne lenistwo uczniów kl. IV i V — na plan pierwszy poszło wyrobienie w uczniach moralności pracy; jeżeli u dzieci w niektórych okolicach występuje jaskrawo instynkt niszczycielski np. kwiatów na łące lub zabijanie ptaków, celem wychowania musi być przeciwdziałanie przez budowę skrzynek na kwiaty, hodowlę kwiatów w szkole, budowę ptaszników, karmników, karmienie ptaków itp. Na terenie, gdzie obecnie pracuję, instynktu niszczycielskiego, z jakim spotykałem się gdzie indziej, nie zauważyłem. Jestem przekonany, że jest to zasługą szkoły, która na zajęciach praktycznych rokrocznie wytwarza kilkanaście ptaszników i karmników, wywieszając je w miejscach publicznych i ogrodach prywatnych, oddając je pod opiekę dzieci.

Dalszego materiału dostarczają nam uroczystości państwowo-narodowe oraz inne okoliczności z góry przewidziane a będące ważkim środkiem wychowania. Nadmienić wreszcie należy, że program wychowania, czy klasowy czy całoszkolny, skorelowany być musi z programem pracy kółek szkolnych (organizacyj uczniowskich).

Już i ten pobieżny szkic daje nam obraz programu wychowania. Tak wyszukany, wyłowiony materiał rozkładamy na poszczególne klasy w ten sposób, aby w ciągu 7-letniego pobytu dziecka w szkole wyrobić u niego poczucie „świadomości swych obowiązków i twórczości obywatela Rzeczypospolitej". Dlatego też inicjatorem i dającym ogólne wytyczne programu wychowania musi być kierownik szkoły jako główny wychowawca.

Program wychowania winien być w planie wychowania rozbity na mniejsze działy, założenia, czy też tematy wychowawcze. Założenia te powinny o ile możności wiązać się z sobą, uzupełniać się, aby tworzyły pewną całość. Zakreślony program może być rozbity na

miesiące, ale wtedy na miesiąc nie powinno przypadać więcej założeń niż 2 lub 3.

Jednakowoż samo ustalenie założeń wychowawczych nie rozwiązuje tematu „programu wychowania". Najpiękniejszy temat może minąć się z celem, jeżeli do jego realizacji nie użyjemy odpowiednich środków. Stąd też w planie wychowania muszą być wymienione środki realizacji, czyli sposób przepracowania założeń.

Sama konstrukcja planu wychowawczego winna być prosta, bez wyszukanych górnolotnych wyrażeń. Schemat planu można np. ująć następująco:

Miesiąc ....

Założenie wychowawcze	Środki realizacji	Uwagi o realizacji

2. Środki realizacji

O skutecznych zabiegach w wychowaniu możemy mówić dopiero po jego wynikach. Wyniki te zależne są przede wszystkim od środków realizacji, o czym częściowo wspomniałem omawiając program. Środki realizowania zagadnień wychowawczych winny stać się specjalną troską kierownika szkoły i muszą koniecznie znaleźć miejsce w planie wychowania. Bez nich plan wychowania jest martwą literą. Środki, jakimi należy posługiwać się przy tej pracy, muszą być koniecznie przedyskutowane w gronie wychowawców. Środkiem, który najprędzej prowadzi do trwałych wyników, to czyn. Założenie realizowane przez czyn staje się bardzo wcześnie własnością dziecka i czyn najwcześniej prowadzi do wyrobienia nawyków.

Założenie wychowawcze może być realizowane przez:

a) Nauczanie. Hasło: „Nauczanie wychowujące musi do głębi przejąć nasze poczynania naukowe i wychowawcze".

b) Pogadanki-rozmówki, które wykorzystują nadarzające się okoliczności o zabarwieniu wychowawczym. Pogadanki jako środek wychowania mogą mieć tylko wtedy miejsce, jeżeli są wynikiem jakiegoś czynu lub mają dopiero czyn wywołać. Przy tej okazji chciałbym wspomnieć o tygodniowych godzinnych pogadankach mających miejsce w niektórych szkołach, a które mają służyć do

realizowania programu wychowania. Jest to, moim zdaniem, zbytni werbalizm w wychowaniu.

c) Uroczystości-obchody są i będą doskonałym środkiem realizowania programu wychowania, jeżeli chodzi o wychowanie obywatela ofiarnego, miłującego swoje Państwo, obywatela-społecznika.

d) Biblioteki-czytelnie zaopatrzone w odpowiednie pod względem treści książki i czasopisma.

e) Odpowiednio zorganizowana współpraca z Kościołem i domem, jako instytucji wywierających przemożny wpływ na młodzież.

f) Świetlice z odpowiednio dobranym materiałem.

g) Wycieczki dobrze zorganizowane i z z góry założonym planem.

h) Organizacje uczniowskie: L. O. P. P., P. C. K., Harcerstwo, Tow. Bud. Szkół, kasy oszczędności, spółdzielnie, samorząd uczniowski, których program i realizacja stanowić winny całość z klasowym lub szkolnym planem wychowania.

Rzecz jasna, że poza tymi środkami jest cały szereg innych, które tak samo jak powyższe mogą odegrać pierwszorzędną rolę w planie wychowania. Wymienić by tu jeszcze należało osobę nauczyciela, jego osobisty przykład, jego kontakt z wychowankami, podejście do zagadnień wychowawczych, jego wiarę w skuteczność zabiegów itd.

3. Organizacja pracy wychowawczej

Dalszym warunkiem powodzenia pracy wychowawczej na terenie szkoły jest należyta jej organizacja.

Organizatorem pracy wychowawczej jest kierownik szkoły. Obowiązek ten nakłada na niego wyraźnie § 60 *Statutu*, który mówi:

„Organizacja wychowania winna uwzględniać ścisłą koordynację wszystkich poczynań wychowawczych, jak również wszystkich czynników współdziałających pod kierunkiem kierownika szkoły....“

Przed przystąpieniem do układania planu pracy wychowawczej musimy koniecznie:

a) poznać dziecko i środowisko, w którym ono żyje. Mówi o tem *Statut:*

„Nauczyciel wychowuje i uczy uczniów powierzonych jego opiece. W tym celu poznaje ich właściwości psychiczne i fizyczne, warunki ich życia i pracy, jak również stosunki gospodarcze, społeczne, narodowościowe oraz stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego uczniowie pochodzą“ (§ 24).

„Poznanie dziecka i środowiska, w którym ono żyje, jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej w szkole“ (§ 61).

Wychodząc z założenia powyższych wymagań statutowych pracę nad budową planu wychowawczego na nowy rok szkolny rozpocząć musimy na długi czas przedtem. Uczynić bowiem zadość wymaganiom §§ 24 i 61 nie jest rzeczą łatwą i taką, którą wykonać można by w krótkim czasie. Stąd też stała łączność nauczyciela z środowiskiem i poznanie dziecka, jego warunków pracy muszą stać się tematem prac rady pedagogicznej. Tu muszą być ustalone wytyczne organizacji tej pracy, tu musi być źródło przygotowania nauczyciela do trudnego zadania, tu musi być miejsce na wymianę poglądów, na dzielenie się spostrzeżeniami itd.;

b) wniknąć w treść i intencję programu i statutu, wyłowić z nich pierwiastki wartościowe dla wychowania z równoczesnym zastanowieniem się nad sposobem wcielenia ich w czyn;

c) przeprowadzić krytykę planu pracy wychowawczej z roku ubiegłego, biorąc przede wszystkim pod uwagę celowość naszych założeń, stopień ich realizacji i metodę realizacji.

Po tak przygotowanym podłożu przystępujemy do właściwych prac organizacyjnych, które wyglądać winny następująco:

1. Kierownik szkoły opracowuje na podstawie rocznej obserwacji ogólne wytyczne poczynań wychowawczych dla całej szkoły i poszczególnych klas.

2. Ogólne wytyczne podaje kierownik szkoły na posiedzeniu rady pedagogicznej nauczycielstwu do wiadomości; całość rady winna przedyskutować środki realizacji jak i wysunąć nowe założenia wychowawcze.

3. Na podstawie wytycznych i uwag dyskusyjnych opiekunowie klas rozwijają i ustalają program wychowania, po czym na zespołach klasowych pod kierownictwem opiekuna klasowego następuje korelacja planu wychowawczego z programem nauczania i pracą kółek szkolnych; celem zebrań zespołów klasowych jest zaznajomić innych nauczycieli uczących w tej klasie z programem wychowania, którego realizacja spada w obowiązku i na nich.

4. Opracowany plan wychowawczy poszczególnych klas wraca do kierownika szkoły, który go ewentualnie uzupełnia i koordynuje.

5. W ciągu całego roku plan wychowania winien podlegać kontroli tak kierownika szkoły jak i nauczycieli, aby usunąć z niego rzeczy, które okazały się nierealne, względnie wprowadzić nowy materiał lub konieczne zmiany. Tak postępując nie ulegnie plan wychowania skostnieniu, przeciwnie stanie się życiowy, elastyczny.

Jeżeli poprzednio wspomniałem o wytycznych pracy wychowawczej kierownika szkoły, to nie znaczy, że w jego ręku leży inicjatywa kompletnego planu. — Właściwym inicjatorem i twórcą planu wychowawczego musi być koniecznie nauczyciel-opiekun klasowy. Chciałem natomiast przez to wskazać na ciągłość pracy wychowawczej poprzez klasy, aby nie była ona zjawiskiem dorywczym, aby nie była przejmowaniem planu wychowawczego klasy po klasie.

Wyłania się tu jeszcze zagadnienie, kiedy względnie na kiedy opracować plan. Zachodzić tu mogą dwie możliwości: albo plan wychowania ma być gotowy w pierwszych dniach wakacji, albo w pierwszym miesiącu nauki szkolnej. Osobiście uważam drugi termin za odpowiedniejszy. Chcąc bowiem stworzyć plan wychowania musimy znać klasę jako grupę społeczną, musimy znać jej fizjonomię, musimy znać poszczególnych jej osobników. A wiemy z doświadczenia, jak okres wakacji czy też nawet nikła liczba uczniów drugorocznych lub nowych wpływają na zmianę charakteru klasy.

4. Próby praktycznego podejścia

Po obszernych wywodach teoretycznych, które okazały się jednakże konieczne, dochodzimy wreszcie do części praktycznej, która u wychowawców budzi zawsze największe zaciekawienie i przynosi im najrealniejsze korzyści.

Posłużymy się tutaj dwoma przykładami, mianowicie: planem dla klasy I i VII, celem wykazania rozwoju pracy wychowawczej, jej natężenia i stopniowania, które to jednak stopnie nauczyciel-wychowawca musi sobie sam dorobić. Unikamy tu celowo gotowych planów będąc ich przeciwnikami.

Niżej podane próby nie są bynajmniej sztucznie stwarzane dla umieszczenia ich na łamach *Przyjaciela Szkoły*, znalazłem je natomiast na terenie szkół i, jak miniony okres wykazał, były one realne, dały zamierzone wyniki a wychowawcom nie nastręczały żadnych większych trudności. — Umieszczam je za zgodą autorów tychże planów.

PLAN WYCHOWAWCZY DLA KLASY PIERWSZEJ

Założenia wychowawcze	Środki realizujące poszczególne założenia wychowawcze
	Wrzesień
Wyrobienie koleżeńskości	Organizowanie pracy zbiorowej w zajęciach praktycznych przy lepieniu w plastelinie, wspólne układanie liczmanów w arytmetyce. Organizowanie zabaw grupowych podczas ćwiczeń cielesnych i podczas przerw. Wzajemna pomoc dzieci przy zapinaniu tornistrów itd.
Przyzwyczajenie do czystości ciała.	Zbiorowe mycie rąk po ćwiczeniach cielesnych, zajęciach praktycznych i po każdej pracy brudzącej ręce. Mycie rąk przed jedzeniem śniadania. Przykład mycia rąk przez nauczyciela wobec dzieci po zabrudzeniu rąk kredą, atramentem.
	Październik
Przyzwyczajenie do czystości ciała.	Jak wyżej.
Przyzwyczajenie do porządku w klasie.	Zbieranie śmieci w klasie przed wyjściem na przerwę. Złożenie papieru od chleba w koszu. Temperowanie ołówków na kartce papieru i zanoszenie wiórów do kosza. Wycieranie obuwia przed wejściem do budynku niezależnie od pory roku i pogody.
Wieszanie okryć na właściwym miejscu.	Wyznaczenie miejsc na okrycie. Stałe pilnowanie, aby dzieci po przyjściu z przerwy wieszały na wyznaczonym miejscu.
	Listopad
Przywiązanie do państwa.	Zapoznanie z godłem Państwa. Wyuczenie wiersza: „Kto ty jesteś..." Wyuczenie wiersza o Marszałku p. t. „Marszałek". Wycieczka do lasu po zielone na wieńce. Ozdabianie portretów. Czynny udział w uroczystości. Zbiorowe wygłoszenie wiersza.
Przywiązanie do porządku w tornistrach.	Codzienne przeglądanie tornistrów po przyjściu dzieci do szkoły. Zrobienie porządków w tornistrach przed wyjściem do domu.
	Grudzień
Robimy radość biednym.	Pogadanka (mająca wywołać czyn) o Bożym Narodzeniu, zwyczaju obdarzania się podarkami. Urządzenie gwiazdki. Dzieci znoszą ofiary (omówienie tej sprawy nastąpi na zebraniu komit. klas.). Robienie ozdób na choinkę. Wyuczenie kolęd.
Uszanowanie publicznej własności.	Ochranianie sprzętów szkolnych — doraźne zapobieganie wychowawcze. — Codzienne ścieranie kurzu z ławek.

Uwaga: Po prawej stronie pozostawić rubrykę na zapisanie uwag o realizacji planu. W druku opuszczono tę rubrykę dla zaoszczędzenia miejsca.

PLAN WYCHOWAWCZY DLA KLASY SIÓDMEJ

Założenie roczne: Uspołecznienie młodzieży

a) Praca uczniów nad sobą

Założenie	Realizacja
Dbamy o czystość osobistą.	W miesiącu październiku przeprowadzano cztery razy w tygodniu kontrolę osobistej czystości uczniów. Wyniki były coraz lepsze. Przy końcu miesiąca przychodzą wszyscy z czystymi rękami, czystą głową, wszyscy przynosili chusteczki do nosa. 13. XI. przeprowadzono kontrolę higieny osobistej — wynik: 1 uczenica i 2 uczniów bez chusteczek; czystość ciała i odzieży u wszystkich (31 ucz.) bez zarzutu. Przyzwyczajono też dzieci do mycia rąk po ćwiczeniach cielesnych z początku pod dozorem nauczycieli, później bez dozoru. 12. I. 36 stwierdzono po lekcji ćwiczeń cielesnych, że nie umył rąk 1 uczeń. Wyniki tego działu — patrz sprawozdanie kierownika szkoły, protokół R. P. nr 8.
Dbamy o naszą wyprawkę.	W ciągu września zwrócono specjalną uwagę na stan zeszytów i książek. Doprowadzono, że wszyscy uczniowie mieli owinięte zeszyty i książki. 3. XI. stwierdzono wynik zabiegu wych. — znalazła się 1 książka nie owinięta. 3. XII. — wszystkie książki i zeszyty owinięte, czystość zewnętrzna i wewnętrzna dobra. Wspólnie z innymi nauczycielami skompletowano wyprawkę uczniów i kontroluje się jej stan. Szczegółowsze wyniki — protokół R. P. nr. 8.
Uczymy się oszczędności.	Wszyscy nauczyciele uczący w klasie prowadzą pracę nad wyrobieniem u uczniów dbałości i oszczędności odnośnie przyborów szkolnych. Oszczędność dotycząca zeszytów i książek: a) wszystkie książki i zeszyty muszą być owinięte; b) nie wolno kreślić po książkach, zeszytach, ławkach. Oszczędność dotycząca odzieży — nie tarzać się po ziemi. Skuteczność tego zabiegu wychowawczego jest na każdym kroku widoczna. Oszczędność prowadzi się dalej przez S. K. O. Uczniów zachęca się do składania oszczędności od grosza począwszy. Od 5. XI. 35 (data założenia S. K. O.) do 15. I. 36 zaoszczędzili uczniowie 23,31 zł.

b) Praca dla innych i Państwa

Założenie	Realizacja
Kształcenie przodowników pracy.	W współpracy z druż. harcerzy wyznaczono 4 harcerzy — uczniów klasy na zastępowych. W zarządzie L. O. P. P. znalazło się 2 uczniów a mianowicie: T. i M. Cały zarząd P. C. K. składa się z uczniów i uczenic kl. VII: uczn. Stelm., Stach., Ol. Zarówno chłopców jak i dziewczęta podzielono w ćwiczeniach cielesnych na 4 drużyny, których przodownikami są uczniowie klasy (ośmiu). Przodownicy dbają o porządek w drużynach podczas gry, przygotowują przybory, boiska, sędziują itd. Wyniki pracy przodowników b. dobre.
Przyzwyczajenie do spełniania różnych obowiązków.	Wyznaczono w klasie po 2 dyżurnych stale zmieniających się (co tydzień), którzy dbają o porządek w izbie szkolnej, przygotowują pomoce naukowe itd. Po dwóch uczniów (zmieniają się) pełni dyżury na korytarzu dbając o porządek, o wycieranie obuwia przy wchodzeniu do budynku itd. Czterech uczniów pełni stale funkcje skarbników S. K. O. zbierając oszczędności w kl. III, IV, VI i VII. Jeden uczeń zajmuje się wydawaniem pomocy naukowych z gabinetu. Funkcje im powierzone spełniają uczniowie bez zarzutu.
Kształcenie staranności i sumienności.	Założenie to omówiono szczególnie szeroko z innymi nauczycielami uczącymi w kl. VII. Założenie realizuje się: a) przez stałą, systematyczną kontrolę wszystkich prac uczniów związanych z nauczaniem, ze zwróceniem uwagi na staranność pisma, treści itd.; b) przez stałe kontrolowanie czynności powierzonych uczniom, jak: dyżury w klasie i korytarzu, dożywianie, spełnianie obowiązków skarbnika S. K. O. itd.
Kształcenie ofiarności.	Dzieci przyzwyczajają się do składania choć małych ofiar na cele dobroczynne. Wyniki: 10. XII. na 31 uczniów należało do kółka Tow. Bud. Szk. 22 uczniów; znaczki na świad. półroczne zakupiło 25 uczniów; na szkoln. pol. zagr. złożyli uczniowie 2,25 zł — najwięcej ze wszystkich klas, chociaż klasa jest najmniej liczna.

Krótka charakterystyka planów

Wyżej przedstawione plany wychowania różnią się między sobą przede wszystkim zewnętrznie. Plan dla klasy I opracowany jest na miesiące, dla kl. VII na cały rok bez wyodrębnienia założeń miesięcznych. W planie kl. VII widzimy tylko założenie bez podania środków realizacji naprzód, która to rubryka została rozwinięta natomiast w kl. I. Brak z góry zakreślonych środków realizacji planu kl. VII uznać należy za stronę ujemną, chociaż autor planu dowiódł w rubryce „realizacja", że posługiwał się środkami prowadzącymi faktycznie do celu.

Oba natomiast plany są dla nas jasne, zrozumiałe, przebija w nich prostota ujęcia i gwarancja realizacji zakreślonego na rok z góry planu. W obu programach widzimy dostosowanie pracy wychowawczej do wieku dzieci, widzimy rozprowadzoną myśl programu i statutu — tu wprowadzenie dzieci w nowe życie i nowy okres wychowawczy, tam zakończenie wychowania szkolnego i wprowadzenie go w nowe życie pozaszkolne, życie nowych obowiązków.

Wykazane środki realizacji w planie kl. I nie są kompletne (według informacji autora), a mają wykazać jedynie zrozumienie drogi realizacji założeń; dalej, nie należy rozumieć, że wykazane założenie będzie realizowane tylko przez jeden miesiąc; realizacja musi trwać tak długo dopóki nie stanie się własnością dzieci. Uwagi o zrealizowaniu założeń w kl. VII odnoszą się tylko do pewnego okresu. Ważnym środkiem realizującym zakreślony plan kl. VII jest historia występująca w tej klasie w drugim półroczu.

Z przytoczonych przykładów planów wychowawczych należy sądzić, że dział ten przybiera coraz wyraźniejsze i realniejsze formy i że daleki jest od abstrakcji i od przewagi słów nad treścią. Należy też zdać sobie sprawę, że plany mają swoje braki, które czytelnicy łatwo spostrzegą a które w swojej pracy w nowym roku szkolnym usuną.

Rydzyna (woj. poznańskie) *Józef Przewoźny.*

Wychowanie jest kluczem do wrót nowego świata. *Bertrand Russel.*

Kto się waha, ten urodził się do słów nie czynów. *Zygmunt Krasiński.*

Piękność jest to wszystko, co wyaniela materię. *Juliusz Słowacki.*

ŚRODOWISKO W WYCHOWANIU ORAZ W NAUCZANIU RACHUNKÓW

Osią obowiązujących programów szkolnych jest „Polska i jej kultura". Z kultury duchowej i materialnej Polski mamy czerpać materiał nauczania. Wszystko to, co podamy uczniowi, ma się przyczynić do wytworzenia pojęcia Ojczyzny, Państwa jako jednej zwartej całości. Uczeń ma zrozumieć, że jego rodzinna wioska, miasteczko lub miasto, to jest część wielkiej Polski.

Zasadniczym celem obecnej szkoły jest wychowanie i przygotowanie młodego pokolenia do życia. Realizacja tego celu ma nastąpić przez związanie szkoły i pracy szkolnej z życiem, z otaczającą rzeczywistością, z tym, co swojskie, co nasze.

Zapoznawanie młodzieży z Polską odbywa się stale i systematycznie, począwszy od chwili wstąpienia dziecka do szkoły (przedszkola). Zaczynamy od domu, szkoły, miejscowości, najbliższej okolicy, regionu i dochodzimy do pojęcia Polski.

Do wiązania pracy szkolnej ze środowiskiem obowiązują nas prawnie:

1. *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa;*

2. *Statut publicznych szkół powszechnych;*

3. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy).*

Artykuł 11 wspomnianej ustawy określa żądania szkoły powszechnej oraz zasady budowy jej programu w słowach:

„Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego" (to samo § 1 *Statutu).*

„Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska, w którym szkoła się znajduje, winny być uwzględniane w materiale naukowym wszystkich trzech szczebli" (tak samo § 33 *Statutu*).

Na tym artykule *Ustawy* opierają się wszystkie dalsze obowiązujące postanowienia w tej sprawie. Ustawa traktuje rzecz ogólnie. Więcej danych i bardziej szczegółowych zawiera *Statut*, który w kilku paragrafach porusza sprawę środowiska w nauczaniu, wychowaniu oraz pracy pozaszkolnej. (§§: 1, 4, 17, 24, 33, 39, 59, 61 i 62).

§ 1 jest częściowym powtórzeniem treści 11 artykułu *Ustawy*, łącznie z §§ 2, 3 i 4 określają zadania szkoły powszechnej, gdzie jest również mocno podkreślony stosunek szkoły do środowiska:

„Szkoła powszechna jest nadto powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska“ (§ 4).

Statut określa nietylko stosunek szkoły jako instytucji wychowawczo-naukowej do środowiska, ale nakłada również na kierownika szkoły i nauczycielstwo specjalne obowiązki, i tak:

„Dla właściwego realizowania programu nauczania i wychowania kierownik winien znać rejon powierzonej sobie szkoły pod względem stosunków gospodarczych, struktury społecznej i narodowościowej oraz stanu i potrzeb kulturalno-oświatowych“ (§ 17).

„Nauczyciel wychowuje i uczy uczniów powierzonych jego opiece. W tym celu poznaje ich właściwości psychiczne, warunki życia i pracy, jak również stosunki gospodarcze, społeczne i narodowościowe oraz stan kulturalno-oświatowy środowiska, z którego uczniowie pochodzą“ (§ 24).

Jaki charakter powinno mieć nauczanie, określa § 39 *Statutu:*

„Nauczanie winno mieć charakter wybitnie praktyczny, dostosowany przede wszystkim do najbliższego środowiska szkoły i jego potrzeb gospodarczych“.

Szkoła powszechna spełnia swoje zadania przede wszystkim przez: a) program i organizację nauczania, b) program i organizację pracy wychowawczej, przy czym program wychowania „winien być dostosowany do potrzeb środowiska oraz wieku i rozwoju dzieci“.

Statut dalej omawiając warunki i organizację pracy wychowawczej oraz środki ułatwiające realizację programu wychowawczego nadmienia:

„Poznanie dziecka i środowiska, w którym ono żyje, jest niezbędnym warunkiem pracy wychowawczej w szkole. Kierownik i grono nauczycielskie winni ułatwiać dzieciom rozpoczynającym dopiero naukę, wdrożenie się do życia w środowisku szkolnym, w ciągu zaś całego pobytu dziecka w szkole winni przysposabiać je do wejścia w życie w szerszym społeczeństwie i zaprawiać do pracy społeczno-obywatelskiej“ (§ 61).

Oprócz podanych wyżej wskazań dotyczących realizowania programu wychowania dodaje *Statut:*

„Oddziaływanie wychowawcze winno nadto obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego a przeciwdziałanie wpływom ujemnym“ (§ 62).

Tyle mówi *Statut* o ś r o d o w i s k u, w którym znajduje się szkoła.

W *Programie* spotykamy wiele uwag dotyczących środowiska we wszystkich przedmiotach nauczania na poziomie wszystkich klas. Program rozróżnia dwa zasadnicze środowiska: miejskie i wiejskie. W pracy szkolnej często rozróżniamy wiele środowisk.

rozbijając przede wszystkim środowisko miejskie na małomiasteczkowe i miejskie (większe miasta), dalej wyodrębniamy: inteligentne i małointeligentne, fabryczne, robotnicze, proletarjackie, biedne i zamożne, polskie, niemieckie, żydowskie, chrześcijańskie itp. itp. Jest to podział dowolny wprawdzie, ale uzasadniony i mający rację bytu w pracy szkolnej wychodząc z głównych założeń programowych.

„Szkoła rozwija swą działalność w pewnym środowisku, nie może być więc obojętna na jego wpływy. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest poznanie więzi łączących wychowanka ze środowiskiem, wnikanie w strukturę środowiska i jego dorobek kulturalny. Wykorzystując wartości dodatnie, które nastręcza środowisko, a przeciwdziałając jego wpływom ujemnym przysposobi szkoła powierzoną jej młodzież do przyszłej pracy nad podnoszeniem środowiska na wyższy poziom kulturalny". (*Program*, str. XXII).

Przy omawianiu podstaw ideowych szkoły ogólnokształcącej spotykamy się z podkreśleniem obowiązku ciążącego na szkole w stosunku do środowiska, do „otaczającej rzeczywistości":

„Kształtując stosunek młodzieży do otaczającej rzeczywistości winna szkoła, opierając się na istniejących już warunkach i formach, wyrabiać dążenie do ich doskonalenia i do stwarzania nowych wartości. W ten sposób szkoła przygotuje młodzież, która w przyszłości potrafi w sposób obywatelski pracować w trudzie codziennego życia i walczyć w nim o nowe zdobycze" (str. VIII). (str. VIII).

Aby szkoła mogła łatwiej spełniać swoje zadania, *Program*

„...określając ogólne ramy metodyczne, pozostawia nauczycielowi w pewnym zakresie swobodę wyboru metody nauczania, przy tym należy się liczyć przede wszystkim z właściwościami danej młodzieży i warunkami środowiska" (str. XXVI).

Niezależnie od swobody w doborze metody nauczania *Program* pozostawia również swobodę w doborze materiału nauczania. Należy tu

„wyróżnić składniki ustalone, nie dopuszczające zmian oraz inne, ujęte elastyczniej, które trzeba dostosować do warunków pracy. Elastyczność ta ściśle związana z zasadami dostosowania nauki do psychiki młodzieży, aktywności, utrzymania spójni z życiem, aktualizacji, dotyczyć może doboru materiału szczegółowego oraz jego układu" (str. XXVIII i XXIX).

Jak należy rozumieć elastyczność programów w zakresie doboru materiału, wynika z następujących wskazówek:

„Do elastyczności w zakresie doboru materiału należy np. uwzględnienie warunków wsi i miasta, czerpanie materiału ze środowiska bliższego i dalszego, uwzględnienie właściwości regionu, dobór odpowiednich aktualnych zdarzeń" (str. XXIX).

* * *

Powyżej przytoczyliśmy cytaty z *Programu* dotyczące o g ó l n y c h uwag o stosunku szkoły do środowiska. Nie będziemy dalej omawiali stanowiska *Programu* do powyższego zagadnienia we

wszystkich poszczególnych przedmiotach nauczania, ograniczymy się tylko do jednego przedmiotu: arytmetyki z geometrią.

Jednym z celów nauczania arytmetyki z geometrią w szkole powszechnej jest opanowanie materiału przepisanego w programie oraz zdobycie wprawy

„...w wykonywaniu działań arytmetycznych i obliczeń geometrycznych oraz umiejętności ich stosowania do zagadnień z życia praktycznego, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego". (*Program*, str. 341).

Program nie narzuca jakiejś jednej metody obowiązującej, podkreśla natomiast, iż

„należy dążyć do takiego nauczania, które by przy dostosowaniu do psychiki uczniów i dostatecznym zainteresowaniu ogółu klasy dawało pole i zachętę do samodzielnych wysiłków. Należy dołożyć szczególnych starań, by nauczanie matematyki w szkole powszechnej liczyło się z konkretyzmem myślenia ucznia i było bardzo mocno związane z praktycznym charakterem szkoły" (str. 342).

Otoczenie winno być wyzyskane jako środek poglądowy:

„...w całym otoczeniu znajdują się przedmioty, które mogą być wyzyskane w nauczaniu arytmetyki, a na wielu przedmiotach można rozpoznać typowe formy geometryczne" (str. 344).

Związanie nauczania arytmetyki i geometrii ze środowiskiem da się najracjonalniej uskutecznić przez odpowiedni dobór zadań.

Zadania „praktyczne" powinny być dobierane z odpowiednich dziedzin życia społecznego, państwowego, gospodarczego, ekonomicznego itd, przy czym

„...nauczyciel ma swobodę w doborze dziedzin zgodnie z potrzebami środowiska, z którego pochodzą jego uczniowie" (str. 347).

Na zadaniach matematycznych ciąży obowiązek służby obywatelskiej,

„...służyć one muszą przysposobieniu gospodarczemu wychowanków szkoły powszechnej".

Wobec wymagań, jakie stawiają programy zadaniom matematycznym, oczywiste jest, iż podręczniki do nauki rachunków z geometrią, układane dla wszystkich szkół naszych, nie wystarczą, musimy je uzupełniać sami w zależności od warunków środowiskowych, w jakich szkoła się znajduje. Podkreśla to wyraźnie *Program*:

„Ze względu na potrzebę dostosowania nauczania szkolnego do warunków środowiska, podręcznik nie może być jedynym źródłem zadań; nauczyciel winien czerpać je również z innych źródeł lub z własnych pomysłów; w zadaniach tych będzie okazja do uwzględnienia warunków lokalnych i regionalnych, oraz aktualnych zainteresowań uczniów" (str. 348).

Zgodnie z zasadą korelacji,

„...w doborze materiału zadaniowego należy czerpać tematy z różnych dziedzin nauki szkolnej, zwłaszcza z geografii, nauki o przyrodzie i zajęć praktycznych, aby osiągnąć zespolenie matematyki z innymi przedmiotami i wdrożyć ucznia do stosowania rachunków i rysunku geometrycznego w każdej nadarzającej się sposobności życiowej" (str. 365 i 366).

Aby zrealizować założenia dydaktyczne i wychowawcze programów naukowych, musimy znać środowisko, w którym nasza szkoła się znajduje, musimy posiadać wiedzę o środowisku pod względem przyrodniczym, geograficznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym. Bez posiadania tej wiedzy nie zwiążemy szkoły ze środowiskiem; szkoła i życie będą kroczyły odrębnymi drogami, czasami tylko, mimo woli obierając wspólny kierunek, a młodzież będzie uczyła się nadal dla szkoły, a nie dla życia. Nasze poczynania, zarówno dydaktyczne jak i wychowawcze, muszą być tak ciągłe i wszechstronne, jak winno być ciągłe i wszechstronne złączenie szkoły ze środowiskiem i jego naturalnym życiem.

Statut publicznych szkół powsz. w cytowanych już przez nas artykułach nakłada obowiązek poznawania środowiska na nauczyciela, kierownika i całe rady pedagogiczne. Władze szkolne nakładając ten obowiązek nie mówią, jak dążyć, jak realizować zamierzony cel. — Nauczycielstwo musi więc samo opracować wytyczne realizacji tych zamierzeń, mając na oku przede wszystkim dobro powierzonej sobie młodzieży, na tle dobra całego społeczeństwa. Samo nauczycielstwo nie da rady przy badaniu środowiska, może ono nadać tylko ogólny kierunek badań, mając zapewnioną pomoc i ścisłą współpracę wszystkich instytucji istniejących w danym środowisku, osób pojedyńczych i młodzieży szkolnej.

Na co należy zwrócić szczególną uwagę przy badaniu środowiska? Trudno jest wyliczyć szczegółowo, oto przykłady:

teren i przyroda — położenie i charakter środowiska, klimat, nawodnienie, roślinność, zwierzęta itp.;

życie ludzi — domy, ubiory, pożywienie, zajęcia ludności, życie gospodarcze, przemysłowe, handlowe, stosunki narodowościowe, wyznaniowe, zwyczaje, obyczaje itp.;

instytucje i urzędy państwowe, samorządowe, prywatne — poczta, sąd, szpital, ubezpieczalnia społeczna, kino, teatr, szkoła itp.;

jednostki i organizacje przyczyniające się do rozwoju środowiska pod względem kulturalnym, estetycznym, moralnym; organizacje o charakterze społecznym, ekonomicznym — spółdzielnia, harcerstwo, koła młodzieży itp.;

komunikacja — pojazdy konne, autobusy, kolej, łodzie itp.;

teksty i ryciny regionalne, książki i artykuły, słowniki i mapy, obrazy, fotografie, przysłowia, pieśni, gry i zabawy itp.

Oto w ogólnych zarysach podany wykaz tematów do pracy sekcji środowiskowych poszczególnych ośrodków szkolnych. Metodami badań będą przede wszystkim: obserwacja i ankieta oraz różne dokumenty i dane statystyczne. Nauczycielowi matematyki dostarczy środowisko materiału zadaniowego o wiele więcej aniżeli wszystkie zatwierdzone do użytku szkolnego podręczniki. Zadania te będą interesujące dla ucznia, bo zaczerpnięte z jego bezpośredniego otoczenia. Będą one wpływały dodatnio na głębsze przemyślenie i zastanowienie się nad najbardziej istotnymi przejawami życia danego środowiska. Będą one ściśle dostosowane do poziomu umysłowego klasy czy też poszczególnych grup w klasie. Mówiąc ogólnie, będą to zadania pod każdym względem uzupełniające podręczniki do nauki rachunków z geometrią.

W zakończeniu podamy jeszcze kilka przykładów zagadnień arytmetycznych opracowanych na podstawie materiału środowiskowego.

I. Oświetlenie miasta[1].

1. Elektrownia włocławska produkuje 4 341 000 kwh energii elektrycznej, z czego miasto Włocławek zużywa 2 916 000 kwh w ciągu roku. Jaką część energii elektrycznej zużywa okolica Włocławka? Ile % energii elektrycznej zużywa Włocławek?

2. W roku 1931/32 Włocławek miał 446 lamp nocnych. Powierzchnia oświetlonych ulic i dróg miejskich wynosiła 607 921 m^2 Jaką powierzchnię ulic przeciętnie oświetlała jedna lampa?

3. W roku 1931/32 Włocławek miał 297 lamp całonocnych, oświetlających 607 921 m^2 ulic i dróg miejskich. Jaką powierzchnię ulic przeciętnie oświetlała jedna lampa?

4. Przyjmując przeciętnie szerokość ulicy (drogi) 12 m, obliczyć długość ulic i dróg miejskich we Włocławku wiedząc, że powierzchnia ich wynosi 607 921 m^2.

5. Na podstawie zadań poprzednich oblicz przeciętną odległość między lampami nocnymi i całonocnymi. Jaką ilość lamp powinien mieć Włocławek, aby przeciętna odległość między lampami — nocnymi wynosiła 60 m? — między całonocnymi 100 m?

---

[1]) Dane liczbowe zaczerpnęliśmy z *Monografii Włocławka*, ks. dra Michała Morawskiego.

II. Budżet szkoły.

6. W budżecie naszej szkoły na rok 1935/36 dochody ze składek uczniowskich były określone na sumę 1 200,50 zł, co stanowiło $^5/_3$ wszystkich dochodów szkoły. Oblicz, jaką ogólną sumę dochodów przewidywał budżet szkoły na rok szkolny 1935/36? Ile % ogól nej sumy wpłacili uczniowie?

7. W szkole jest 980 uczniów. Od opłaty składek zwolniono 294 uczniów. 50% pozostałych uczniów opłaca po 0,10 zł a reszta po 0,25 zł miesięcznie. Oblicz: a) Ile złotych wynosi ogólna suma składek uczniowskich rocznie? b) Ile % uczniów zwolniono od opłat? c) Ile % ogólnej liczby uczniów opłaca po 0,25 zł miesięcznie? d) Jaką część ogólnej liczby uczniów stanowią uczniowie zwolnieni od składek szkolnych?

III. Kalkulacje

8. Kl. VII urządza zabawę. Wydatki związane z urządzeniem zabawy: wynajęcie sali 10 zł, światło 4,50 zł, orkiestra 20 zł, zaproszenia 5,50 zł, służbie za sprzątanie 8 zł i inne 2 zł.

Oblicz cenę biletu dla uczniów naszej szkoły i młodzieży innej wiedząc, że cena biletu dla dorosłych wynosi 0,75 zł a cena biletu uczniowskiego jest w stosunku 4 : 15 do ceny biletu dla dorosłych oraz, że cena biletu uczniowskiego stanowi 50% ceny biletu dla młodzieży, jeżeli przewiduje się pierwszych 150, drugich 100 i dorosłych 80 osób i zakładając, że klasa VII chciałaby mieć 80 zł zysku na cele wycieczkowe.

IV. Zabrukowanie ulic

9. Powierzchnia ulic i dróg miejskich we Włocławku w 1933 r. wynosiła 607 921 m². Powierzchnia zabrukowanych ulic wynosiła 282 148 m². Oblicz: a) ile m² ulic i dróg miejskich nie posiada jeszcze bruku? b) stosunek powierzchni ulic zabrukowanych i nie zabrukowanych, c) ile % powierzchni ulic i dróg miejskich jest jeszcze do zabrukowania?

Powyższe przykłady zadań to tylko niewielki ułamek zagadnień naszego bezpośredniego środowiska. To są tylko fragmenty luźno porozrzucane w materiale nauczania wyższych klas.

Włocławek (woj. warszawskie) *Andrzej Wrotniak*

CYKLICZNOŚĆ W PROGRAMACH SZKÓŁ PIERWSZEGO STOPNIA

Jedną z istotnych różnic programów szkół I i III stopnia — obok ograniczonego ilościowo materiału nauczania i dostosowania go do środowiska, innego ujęcia dydaktycznego, pierwiastka instruktywnego, większego zaakcentowania dziecka i osobowości nauczyciela — jest cykliczność całkowita i częściowa.

Niewątpliwie szkoła I stopnia nie daje dzieciom możności zdobycia wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowania społeczno-obywatelskiego możliwego do osiągnięcia na stopniu rozwojowym do lat 14, jakie dać może szkoła III stopnia. Jest ona jednak złem koniecznym, zależnym od niskiego stanu kulturalnego środowiska wiejskiego i zanikać będzie razem z jego podnoszeniem się, bo przecież istotną przyczyną jej powstania nie jest mała ilość dzieci. Mimo to musi ona spełnić swe zadanie zakreślone jej przez *Statut publicznych szkół powszechnych* i, wypełniając całkowicie pierwszy szczebel programowy w ciągu 4 pierwszych lat, zrealizować najważniejsze składniki szczebla II i III w trzech ostatnich latach nauki. Ażeby mogła to uczynić, program jej tak musi być ułożony, aby przy oddziałach łączonych III i IV były tylko w komplecie praktycznie dwa poziomy a nie pięć i by dzieci rocznika drugiego i trzeciego przerabiały materiał naukowy nowy lub z konieczności częściowo tylko nowy. Gdyby bowiem było inaczej, spotkalibyśmy się z absurdem, że dziecko przez rok ewentualnie dwa lata powtarza jeden i ten sam materiał.

Program stara się temu zapobiec przez zastosowanie w układzie materiału nauczania tzw. cykliczności.

Statut w § 50 mówi, że

„przy nauczaniu klasy o kursie więcej niż rocznym stosuje się zależnie od przedmiotu:

a) albo cykliczność całkowitą polegającą na tym, że program danego przedmiotu składa się w klasie o kursie dwuletnim z 2, w klasie o kursie trzyletnim z 3 odmiennych części, przeznaczonych na kolejne lata i powtarzających się w tym samym porządku, przy tym takich, że można rozpoczynać naukę od którejkolwiek z nich,

b) albo cykliczność częściową polegającą na tym, że znaczna część programu, stanowiąca jego główny trzon, powtarza się co roku; resztę programu stanowią tematy, różne z roku na rok i powtarzające się w klasie o kursie dwuletnim po 2, w klasie o kursie trzyletnim po 3 latach. W głównej

części programu powtarzającej się co roku stosuje się urozmaicenie materiału, polegające na zmianie z roku na rok przykładów i ćwiczeń dobieranych dla przerobienia zasadniczej treści programowej".

Te wskazania *Statutu* są ściśle zachowane w *Programie dla szkół I stp.* W starych progr. w nauczaniu niektórych przedmiotów stosowana była także cykliczność. I tak w programie przyrody oddziału III i IV dla szkół jednoklasowych widzimy cztery cykle, ściślej warianty, gdyż każdy z nich składał się z materiału klasy III lub IV szkół siedmioklasowych w żadnym wypadku poza niego nie wychodząc. Nie stanowiły one żadnej całości i nieprzerobienie jednego z nich nie czyniło luki w umyśle dziecka. Od nauczyciela zależało, który z cyklów w danym roku był opracowywany.

W obecnych programach cykliczność ma zastosowanie we wszystkich przedmiotach. Materiał nauczania ujęty został w dwa lub trzy kursy powtarzające się w tym samym porządku po dwóch ewentualnie trzech latach. Idealnie byłoby, gdyby można było do wszystkich przedmiotów zastosować cykliczność całkowitą, aby rocznik drugi i trzeci nie przerabiał żadnej części materiału przerabianego uprzednio. Jest to jednak niemożliwością ze względu na narastanie materiału, uczniowie rocznika pierwszego bowiem nie byliby przygotowani do przyswojenia go sobie. To zmusiło twórców programu do zastosowania cykliczności częściowej. W każdym cyklu częściowym jest pewien stały trzon, osnowa, do której co roku dochodzą nowe szczegóły. Przy cykliczności całkowitej materiał nauczania jest całkowicie nowy, jednakowo dostępny dla każdego rocznika. Taką właśnie cykliczność całkowitą spotykamy w programie historii dla klasy czwartej, w którym materiał nauczania zgrupowany jest w obrazy stanowiące niepowtarzalne cykle. Dla dziecka obojętne jest, od którego kursu zaczyna naukę, byle tylko nie opuściło któregoś z nich, gdyż są one ze sobą organicznie związane i każdy stanowi uzupełnienie poprzedniego. Pewien pogląd na całość dziecko zdobyć może jedynie po przerobieniu trzech kursów.

Natomiast w języku polskim, rachunkach, nauce przyrody z geografią występuje cykliczność częściowa. Materiał nieprzemienny w przedmiotach tych stanowi podstawę do rozbudowy materiału przemiennego, to jest występującego tylko w jednym kursie, który dostępny może być dla dzieci pierwszego rocznika po przyswojeniu

sobie pewnych wiadomości. Te właśnie wiadomości stanowią trzon cyklów. Typowym przykładem tego jest program nauki geografii z przyrodą posiadający w każdym kursie pewne wiadomości podstawowe z geografii ogólnej.

Stosowanie cykliczności całkowitej nie nastręcza nauczycielowi specjalnych trudności, ścisłe bowiem trzymanie się podręcznika a przede wszystkim programu uchroni każdego przed powtarzaniem materiału przerobionego w poprzednim cyklu. Może się to zdarzyć przy ugruntowywaniu materiału poprzedniego kursu. Jak tego uniknąć, postaram się wyjaśnić przy omawianiu cykliczności częściowej. Większe trudności wyłaniają się przy stosowaniu cykliczności częściowej. Mianowicie chodzi o to, w jaki sposób wyróżnić dzieci rocznika starszego przy organizowaniu nauczania materiału przemiennego, a jak przy nieprzemiennym.

Pierwsze zagadnienie wyłania się przy trosce o to, aby dzieci nie zapomniały wiadomości nabytych w poprzednim roku. W oddziałach o kursie jednorocznym zagadnienie to prawie nie występuje, narastanie materiału naukowego bowiem uniemożliwia jego istnienie. Dziecko, aby opanowało nowy materiał, musi doskonale przyswoić sobie wiadomości podawane mu uprzednio. Zresztą istnienie jednego tylko poziomu umożliwia radykalne rozwiązanie tej trudności przez powtarzanie. Inaczej sprawa ta przedstawia się w oddziałach dwu- i trzyletnich. Tu powtarzanie wiadomości przemiennych przerobionego dawniej kursu jest na lekcjach głośnych niemożliwe, gdyż musiano by wtedy wprowadzać do cyklu elementy w nim nie znajdujące się, co w rezultacie doprowadziłoby do opracowywania co roku tego samego materiału i przekreślenia cykliczności lub też dzielić oddział na dwie grupy, z których jedna musiałaby mieć naukę cichą a druga głośną. Takiemu rozwiązaniu trudności sprzeciwia się *Statut*, który w § 53 zastrzega, że „przy nauczania w komplecie według dwu różnych programów, zasadniczo jedna klasa ma naukę głośną, druga zaś cichą“. Jeżeli w *Statucie* powiedziano z a s a d n i c z o, to znaczy, że w wyjątkowych wypadkach można to uczynić. Czynimy to wtedy, gdy chodzi o wprowadzenie nowych wiadomości lub umiejętności zawartych nie w cyklu, lecz poza nim. Wiadomo bowiem, że do opanowania pewnej wiadomości czy umiejętności potrzebna jest tzw. dojrzałość wieku, innymi słowy, pewne doświadczenie życiowe, które przycho-

dzi razem z wiekiem życia. Takiego doświadczenia życiowego potrzeba np. do opanowania umiejętności pisania listów, dlatego też w *Instrukcji* na rok 1935/36 czytamy w programie dla klasy III: „Dla rocznika d r u g i e g o pisanie krótkich listów do osób bliskich i znajomych". Przywiązanie tej umiejętności do pewnego cyklu byłoby absurdem, gdyż co drugi rok dzieci rocznika pierwszego klasy III nie przygotowane musiałyby tę umiejętność posiąść. Natomiast nie ulega wątpliwości, że dzieci rocznika drugiego powinny nauczyć się pisania listów.

Do napisania listu dziecko musi być bezpośrednio przygotowane na lekcji głośnej. Aby to uczynić, trzeba oddział podzielić na roczniki i pierwszemu dać do wykonania pracę samodzielną.

I przy nauczaniu jednego oddziału powtarzanie wiadomości przemiennych na lekcjach jest niedopuszczalne, gdyż *Statut* zastrzega w § 56, że dzielić na grupy można dopiero oddz. V, VI, VII. Rozwiązanie tej trudności podsuwa nam cytowana już *Instrukcja* a z nią *Program*, która mówi, że „temat pracy cichej winien być od czasu do czasu różnicowany dla różnych roczników, przy czym drugi rocznik otrzymuje zadanie nawiązujące do materiału przerobionego w roku poprzednim".

Z tego wynika, że powtarzać i ugruntowywać materiał przemienny, czy to przy cykliczności całkowitej czy częściowej, możemy jedynie w czasie nauki cichej oraz w pracy domowej ucznia.

J a k t o w y g l ą d a w p r a k t y c e, rozpatrzmy na przykładzie. W roku szk. 1934/35 dzieci oddziału trzeciego zapoznały się z kwadratem i obliczaniem jego obwodu. W następnym roku w programie kwadratu nie ma, czyli należy on do materiału przemiennego. Gdybyśmy o nim nic nie wspomnieli, dzieci zapewne zapomniałyby o nim i w bieżącym roku w klasie IV musielibyśmy ich znowu z nim zapoznawać. Dlatego też w klasie trzeciej dla rocznika drugiego należało w r. 1935/36 przy opracowywaniu mnożenia pamięciowego czy też piśmiennego dać zagadnienie na obliczenie obwodu kwadratu różnicując w ten sposób naukę cichą.

Z kolei zajmijmy się drugą trudnością, mianowicie jak wyróżnić dzieci rocznika drugiego przy osnowie powtarzalnej. Już pobieżne rozpatrzenie tego zagadnienia wskazuje, że materiał nieprzemienny można różnicować w czasie nauki głośnej, ponieważ występuje dla obu roczników, przy czym rocznik pierwszy ma go poznać,

a drugi rozszerzyć, pogłębić i utrwalić. Ze względów wychowawczych nie jest wskazane, aby dzieci rocznika drugiego zorientowały się, iż przerabiają ten sam materiał. Należy stworzyć im iluzję, że uczą się czegoś nowego, gdyż inaczej staną się w klasie niepotrzebnym balastem, elementem drugorocznym. Unikniemy tego, gdy opracowywując ten sam materiał czynić to będziemy w inny sposób, na innym materiale czytankowym i zadaniowym i przy pomocy innych konkretów. Po części postulat ten jest uwzględniony przez sam program. Np. w oddziale III co roku uczymy dzieci o stronach świata i położeniu przedmiotów w stosunku do nich, lecz raz służy nam za obiekt chata, a raz szkoła. W dużej mierze uwzględnienie tego postulatu zależeć będzie od układu podręczników, ale najwięcej od nauczyciela, jego wyczucia, w jakim stopniu i kiedy drugiemu rocznikowi zwiększać trudności, aby nie odczuwał, że uczy się tego samego.

Należyte rozwiązanie kwestii cykliczności w szkole I stopnia niewątpliwie wpłynie na poprawienie się frekwencji w oddziale IV, gdyż dzieci, które dotychczas nieregularnie uczęszczały do szkoły, zniechęcone przerabianiem tego samego materiału, teraz nie będą uważać, że czas spędzony w szkole jest stracony.

Karlin (woj. kieleckie) *Mieczysław Szymczak*

UWAGI O ROZKŁADZIE MATERIAŁU RACHUNKOWEGO W CZWARTEJ KLASIE

Począwszy od piątej klasy w górę materjał z rachunków rozkłada się na miesiące w ten sposób, że działy arytmetyki przeplata się działami geometrycznymi. Można nawet łączyć na jednej lekcji tematy arytmetyczne i geometryczne (patrz *Program*). Znaczy to, że nie powinno się uczyć arytmetyki przez pół roku a geometrii przez drugie pół roku. Takie jest wymaganie programu i zupełnie zresztą słuszne, jeżeli mamy na uwadze klasy wyższe szkoły powsz.

Istnieje poniekąd spór między nauczycielstwem co do rozkładu materiału nauczania z rachunków w czwartej klasie. Jak uczący rachunków zapewne zauważyli, inna jest numeracja działów rachunkowych dla klasy czwartej a inna dla klas wyższych. Począwszy od piątej klasy *Program* podaje na początku działy arytmetyczne oznaczone kolejno: 1, 2, 3, 4 a potem dla geometrii: 1, 2, 3. W czwartej klasie natomiast program jest tak skonstruo-

wany, że działy arytmetyczne przeplatają się z geometrycznymi i numeracja jest kolejna: 1, 2, 3, 4, 5 i 6 (*Program*, str. 91, 92 i 93). Niektórzy uczący wyciągnęli z tego taki wniosek, że w czwartej klasie trzeba uczyć rachunków w takiej kolejności, jaką wskazuje *Program*. To znaczy, że np. przez trzy miesiące będziemy uczyć czterech działań na liczbach całkowitych (drugi dział) a potem przez jeden miesiąc (zależnie od warunków pracy) o elementarnych pojęciach geometrycznych (trzeci dział). Tak rozumowali również wszyscy autorzy podręczników rachunkowych dla IV klasy.

M o j e z d a n i e j e s t o d m i e n n e. Ja uważam, że nauczyciel może w ten sposób rozłożyć materiał nauczania z rachunków dla tej klasy, aby to przeplatanie arytmetyki z geometrią było istotniejsze, czyli takie, jakie ma na myśli *Program* (ogólne założenia *Programu*). Zamiast więc uczyć cały miesiąc o elementarnych pojęciach geometrycznych, materiał ten będę przeplatał z arytmetycznym a nawet łączył je na jednej lekcji. Przecież to się aż prosi, aby przy dodawaniu i odejmowaniu liczb całkowitych przerabiać obliczanie obwodu prostokąta. Podobnie możemy przy mnożeniu ułamków ugruntować obliczanie pól.

Całe to nieporozumienie wynikło zapewne z powodu odmiennej numeracji działów dla tej klasy i wyższych. Być może, że autorzy *Programu* rachunków nie zgodzą się z moim rozumowaniem. W takim jednak razie ogólne zasady nauczania rachunków w szkole powszechnej byłyby podważone. Gdybym danego działu arytmetycznego czy geometrycznego nie mógł sobie odpowiednio „rozbić“, to uczyłbym np. pierwszy dział w piątej klasie przez przeciąg trzech miesięcy a pierwszy dział geometryczny przez dwa miesiące. Byłaby to droga postępowania niewłaściwa. Chyba, że czwarta klasa ma być pod tym względem wyjątkiem. Ale w takim wypadku byłoby konieczne uzasadnienie.

Na ten temat wyłoniła się obszerna dyskusja między nauczycielstwem na początku ubiegłego roku szkolnego. Przy okazji jeden z kierowników szkół poprosił o rozstrzygnięcie tej spornej kwestii wyższego przedstawiciela władzy szkolnej. Wypowiedział się on na ten temat po mojej myśli, dodając, że w tej sprawie poszło odpowiednie zapytanie do Wydziału Programowego Ministerstwa W. R. i O. P. Uwagę tę podaję jako nieoficjalną.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

WYPEŁNIANIE RUBRYK W DZIENNIKU LEKCYJNYM

W związku z całorocznym wypełnianiem rubryk w dzienniku lekcyjnym pragnę podać kilka uwag, jakie nasunęły mi się w czasie tej pracy. Dla przejrzystości zacznę od pierwszej strony dziennika.

Ponieważ opiekunowie klas często zmieniają się w ciągu roku, (choć to nie jest wskazane ze względów pedagogicznych), może dobrze byłoby, aby przy słowie *Opiekun* napisano w nawiasie *(owie)* i dopiero niżej *od* . . . *do* . . . . Jest to uwaga ważna dlatego, że w klasie zdarzają się nieraz pewne nieporozumienia (np. kwestia kar szkolnych), za które odpowiada przeważnie opiekun klasowy. Ale on nie może odpowiadać za drugiego nauczyciela, za jego notatki w dzienniku (poprzednik podał dziecko na karę, on więc musi krok ten uzasadnić w razie reklamacji, a nie nowy opiekun klasy, tym więcej, że w dzienniku brak rubryk na wpisanie uzasadnienia kary). Z chwilą, kiedy będzie zaznaczone w dzienniku *od*.... *do*...., wiemy, kto odpowiada za wszelkie sprawy związane z dziennikiem a powstałe w czasie opiekowania się klasą przez danego nauczyciela.

To samo mniej więcej odnosiłoby się i do *Tygodniowego rozkładu lekcji*, gdzie powinno być napisane: *zmieniony po raz pierwszy dnia* . . ., *po raz drugi dnia* . . . Cztery rubryki na zmiany podziału godzin okazały się nieraz nie wystarczające; w praktyce podział godzin bywa częściej zmieniany.

Podział materiału nauczania na miesiące. Tu pozostawiono za mało miejsca na wpisanie materiału nauczania z języka polskiego, gdzie występują choćby takie działy: czytanie, mówienie, pisanie i w związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem z historii i przyrody. Teraz nauczyciele tych przedmiotów radzą sobie w ten sposób, że „korzystają“ z sąsiednich rubryk przeznaczonych na wpisywanie materiału z innych przedmiotów. Materiału z ćwiczeń cielesnych nie wpisują nauczyciele tego przedmiotu do dziennika opierając się na odpowiednich okólnikach władz szkolnych (często podają numery osnów lekcyjnych). Gdyby jednak materiał z tego przedmiotu nauczania trzeba było wpisać, zabrakłoby także miejsca.

Dziennik lekcyjny w dziale *Objaśnienia* poucza, że „do dziennika wpisuje się treść każdej lekcji bezpośrednio po jej odbyciu“, co wydaje się być słuszne. To jednak nie przeszkadza wymagać niektórym przełożonym, aby treść lekcji wpisywał nauczyciel przed

jej odbyciem. Z takiego zarządzenia wynika często to, że co innego wpisano a co innego przerabiano, gdyż treść lekcji wpisanej nie wyczerpie się z różnych powodów (np. zapisano na początku lekcji: *Zamiana miar kwadratowych na niższe i wyższe*, a w ciągu lekcji przekonał się nauczyciel, że dzieci nie rozumieją co to znaczy 1 m^2, no i musiał tę lukę uzupełnić a przez to i nie skończył lekcji tak, jak to sobie wyobrażał. A przecież postąpił słusznie). Użycie wyrazu *treść* (a nie *temat*) należy uznać za dobre. Bo faktycznie powinno się zapisać w odpowiedniej rubryce dziennika treść lekcji a nie nic lub mało mówiący temat ogólny, np. Sejm. Jeżeli w danym dniu nie było lekcji np. języka polskiego i nie była ona przewidziana przez podział godzin, to ja robię w tej rubryce kreskę poziomą. Patrząc na rozkład godzin możnaby zakreskować odpowiednie rubryki już na cały tydzień. Jest to dobre dlatego, że z końcem tygodnia opiekun klasy mając oddać dziennik do przejrzenia kierownikowi szkoły, odrazu spostrzega, czy uczący w tej klasie powpisywali do niego treść swych lekcji. Tam bowiem, gdzie brak kreski, powinien być zapis. Ale można tego i nie robić. Co do tej kwestii nie ma w dzienniku żadnych objaśnień.

Rybryki przeznaczone na *Uroczystości szkolne — Ważniejsze wydarzenia* i *Działalność organizacji uczniowskich* różni uczący różnie wypełniają. Jedni dzielą stronę dziennika na tyle części, ile jest organizacji, i tam wpisują dane odnoszące się do działalności jakiejś organizacji. Inni notują krótko działalność organizacji w porządku chronologicznym, lecz nie osobno dla każdej organizacji. Inni jeszcze wpisują do dziennika króciutkie sprawozdania z działalności organizacji tylko klasowych, pomijając międzyklasowe czy międzyszkolne, choćby do nich należało nawet wiele dzieci z danej klasy. Panuje tu więc dowolność może i dlatego, że brak w dzienniku nieco szerszych objaśnień. Może to nie jest sprawa najważniejsza, ale myślę, że ważna choćby dla zwykłej przejrzystości i dla łatwiejszej orientacji, co się właściwie robi na terenie klasy.

Przy *Rejestrze uczniów* i *Wykazie uczęszczania* należałoby poczynić ważne uzupełnienia. Moim zdaniem, rzecz powinna się przedstawiać następująco: liczba porządkowa, klasa, nazwisko i imię ucznia, data urodzenia, miejsce urodzenia i powiat (brak rubryk), numer albumu (brak rubryki), ... (5, 6, 7, 8, 9 rubryka — słuszne) i imię ojca i matki lub imię i nazwisko opiekuna (w dzienniku:

imię ojca (matki) lub imię i nazwisko opiekuna). Ważne to jest szczególnie dlatego, że część tych rubryk zachodzi i w liście ocen. Gdyby dziennik lekcyjny był pomyślany tak, jak to wyżej proponuję, wówczas wystarczyłoby pewne rubryki z dziennika przepisać tylko do listy ocen. A tak nie jest. Dla braku wymienionych rubryk nauczyciel traci dużo czasu, zbierając dane od uczniów osobno do dziennika a osobno do księgi ocen (niektóre rubryki są zgodne tu i tam). (Spostrzeżenie i uwaga bardzo słuszne — Red.).

W dzienniku brak miejsca na wpisanie przyczyny opuszczenia przez ucznia lekcji i uzasadnienie podania ucznia na karę. W razie odwołań potrzebny jest pewien dokument. Dokumentem może tu być uzasadnienie w odpowiedniej rubryce dziennika. Teraz takie uzasadnienia notujemy sobie na kartkach (zawsze się spieszymy), które mogą zaginąć i nieporozumienie jest gotowe.

Kierownik szkoły powinien przejrzeć dziennik 30 razy w roku, tyle bowiem ma przeznaczonych na to rubryk. Myślę jednak, że nie musi być akurat 30 razy. Za to nie zgodzę się nigdy z tymi kierownikami, którzy przeglądają dziennik codziennie. To już jest brak zaufania do nauczycieli i jakby twierdzenie, że nauczyciel nie jest zdolny zauważyć, czy wszystkie lekcje danego dnia wpisano do dziennika. A o to szczególnie chodzi; poważniejsze zestawienia robimy przy końcu miesiąca.

Nim przejdę do strony rachunkowej przy wypełnianiu dziennika, zauważę jeszcze, że istnieje spór między nauczycielstwem co do kwestii: czy dzień rozpoczęcia nauki (3 września) należy zaliczyć do dni wolnych od nauki czy do dni, w których lekcje odbyły się w niepełnym wymiarze? W dniu tym, jak wiadomo, odbywa się nabożeństwo szkolne i zazwyczaj jedna godzina nauki, jeżeli te zwykłe formalności administracyjne na początku roku szkolnego można nazwać nauką. Sprawa ta jest ważna choćby dlatego, że gdybyśmy uznali, że jest to dzień wolny od nauki, wówczas liczba dni w roku będzie o jeden mniejsza. A mniej więcej to samo można odnieść i do dnia zakończenia roku szkolnego.

Każdy nauczyciel, a szczególnie młody, wie, ile to razy trzeba pomylić się, aby zestawienia w dzienniku wypadły dobrze pod względem rachunkowym. Niektórzy twierdzą, że muszą być pomyłki rachunkowe przy wypełnianiu dziennika, a nawet uważają, że nie ma się co kusić, aby wyniki były prawdziwe, gdyż to jest nie-

możliwe. Statystyki są statystykami i zawsze są niedokładne — twierdzą. Sprawą tą zająłem się w zeszłym roku szkolnym i przekonałem się, że przy bardzo uważnym wypełnianiu dziennika zestawienia rachunkowe będą prawdziwe. Pomyłki trafiały mi się (np. zamiast 82 napisałem przez najzwyklejsze przepisanie się 92, co zauważyłem i poprawiłem), ale rachunkowo wszystkie pozycje wypadły dobrze. Jak to robiłem, że nawet roczne zestawienia mnie zadowoliły w zupełności?

Przede wszystkim starannie notowałem w dzienniku liczby dni obecności i nieobecności dla jednego miesiąca. Nadto bacznie uważałem, od jakiego dnia dany uczeń przestał uczęszczać do mojej klasy, a w którym dniu otrzymałem nowego ucznia. Sprawa pierwsza jest jasna. Co do drugiej posłużę się przykładem. Nowy uczeń A. zgłosił się do mojej klasy 15 kwietnia rano i w tym miesiącu opuścił jeden dzień nauki. Dla niego liczba dni obecności według mojego dziennika wynosi 13, a liczba dni opuszczonych 1, czyli razem 14 dni, a dla ucznia, który nie opuścił ani jednego dnia w tym miesiącu, liczba ta wynosi 20. Gdybyśmy w tym szczególnym przypadku i podobnym zanotowali dane liczbowe niewłaściwie, będą później nieporozumienia. Miesięczne zestawienia są łatwe, o czym wiemy z praktyki. Wyniki liczbowe z miesiąca wpisujemy do rubryk na czwartej stronie od końca dziennika. Chodzi teraz o to, jak zrobić możliwie ekonomicznie z e s t a w i e n i e p ó ł r o c z n e?

Wezmę dla przykładu drugie półrocze. Muszę sumować dni obecności i nieobecności każdego ucznia za 6 miesięcy, t. j. od stycznia włącznie do czerwca włącznie. W tym celu obliczam, ile ma w tym czasie dni obecności uczeń, który nie opuścił ani jednego dnia, a robię to na podstawie zestawień miesięcznych (a gdyby wszyscy opuścili choć jeden dzień, to przecież wyliczę, ile wynosiłyby dni obecności, gdyby nie było żadnych opuszczeń). Patrząc na strony mojego dziennika czytam i sumuję: styczeń 19, luty 24, marzec 24, kwiecień 20, maj 22, czerwiec 10. Razem 119. A skoro teraz widzę, że uczeń B. opuścił w ciągu tych sześciu miesięcy 9 dni, to szybko wyliczam, że liczba dni obecności dla niego wynosi 110, a liczba dni opuszczonych 9, co wpisuję w odpowiednie rubryki. Otrzymane w ten sposób wyniki dla każdego ucznia dodajemy pamiętając, że sumy muszą być zgodne z odpowiadającymi sobie sumami z rubryk czwartej i piątej na str. 4 od końca, ale tylko za

miesiące od stycznia do czerwca. Może na przykładzie: Liczba dni obecności za drugie półrocze wynosi po dodaniu 5287. Ponieważ jednak mogłem się gdzieś pomylić, nie wpisuję tej liczby do dziennika, ale tylko w podręcznym notesie. Dodaję teraz rubrykę 4 na wymienionej stronie za wyszczególniane miesiące i przekonuję się, że wynik jest ten sam czyli 5287. Wobec tego mam prawo przypuszczać, że wynik dla liczby dni obecności jest pewny, a więc można go wpisać w odpowiednią rubrykę. Można czynności te odwrócić, to znaczy, najpierw obliczyć sumę pozycji 4 (tylko 6 liczb) i mieć wynik gotowy, a potem sumować około 60 pozycji, jeżeli tyle jest dzieci w klasie. W ten sam sposób można postąpić z obliczaniem liczby dni nieobecności za dane półrocze. Oczywiście, będą zachodziły inne rubryki. Nie twierdzę, że jest to sposób najlepszy, w każdym razie tego roku zestawienie półroczne zdołałem wykończyć pracując powoli w trzech kwadransach, a dawniej robiłem to ze dwie godziny i ciągle gdzieś musiałem szukać jakiegoś błędu.

A teraz jeszcze jedna uwaga. Skoro wizytujący bada dziennik, to zazwyczaj patrzy na wyniki cyfrowe. W tym wypadku zobaczyłby zestawienia półroczne i roczne. O półrocznych była już mowa. A roczne wyniki łatwo sprawdzić. Np. suma dni obecności (czwarta pozycja na wymienionej już stronie) wynosi w moim dzienniku 9111 a nieobecności 538, czyli razem 9649. Teraz wizytujący zobaczy zestawienia z dwóch półroczy dla dni obecności i nieobecności. Tam widzi takie cyfry: 3824 (I półrocze) + 5287 (II półrocze) = 9111, a dla dni nieobecności: 190 + 348 = 538. A 9111 + 538 =9649. Zauważy więc, że obliczenia są dobrze przeprowadzone.

Strona rachunkowa dziennika lekcyjnego należy wyłącznie do nauczyciela. Skoro będzie notował dane skrupulatnie i przeprowadzał obliczenia uważnie, to napewno wyniki będą pozytywne. S p r a w y d z i e n n i k a o g ó l n e (poruszone na początku artykułu), p o w i n n y b y ć p r z e d m i o t e m r o z w a ż a ń w ł a d z s z k o l n y c h.

Nikt z nas nie zdoła zmienić rubryk, ani uzupełnić dziennika nowymi. To należy do kompetencji władz szkolnych, które oby wzięły podane uwagi pod rozwagę i wydały dziennik lekcyjny odpowiedni w całym tego słowa znaczeniu. Decyzja po naszej myśli oszczędziłaby nam wiele pracy i zachodów.

Inowrocław *Mikołaj Bubniak*

ILE I KTÓRE WYPRACOWANIA PISEMNE MA NAUCZYCIEL POPRAWIAĆ *)

Jedną z najszkodliwszych wad, jakie zakorzeniły się w każdej prawie organizacji, a od której także i konferencje rejonowe nie są wolne, jest zatajanie istotnego stanu i szczerej prawdy. Życie zarówno jednostki jak i ogółu kształtowałoby się zupełnie inaczej i znacznie lepiej, gdybyśmy mieli odwagę mówić prawdę. Pozwólcie, Szanowni Koleżeństwo, że odwołam się do tej groźnej i krwawej, ale przy tym bardzo znakomitej szkoły życia, jaką była dla nas wojna światowa. Wielu z nas brało w niej udział, a niejeden zajmował jakieś ważniejsze stanowisko, skąd miał możność z bliska obserwować rozgrywające się wypadki i wniknąć w ich przyczyny i skutki.

Można z całą pewnością stwierdzić, że bieg dziejów wojny przybrałby zupełnie inne formy, gdyby raporty przedkładane wyższym dowództwom były prawdziwe, chociaż nawet nie pocieszające. Pozwolę sobie opowiedzieć o pewnym zdarzeniu, które mi utkwiło w pamięci.

Było to wiosną 1918 r. Oddział nasz był stacjonowany w Przemyślu. Dotkliwy głód oraz zupełny brak wszelkich materiałów wojennych nękał armię austriacką. O żołnierza na froncie jeszcze się starano. Kto natomiast myślał o szpitalach? Ranni i chorzy dogorywali nieraz w okropnych męczarniach. Aż tu pewnego dnia otrzymuje dowództwo twierdzy rozkaz. Arcyksiążę Salwator, protektor Czerwonego Krzyża, przybędzie do Przemyśla celem inspekcjonowania zakładów sanitarnych. Czyszczono i strojono szpital, ale nie cały. W tej wielkiej pustyni, do jakiej szpital był podobny, stworzono sztuczną oazę składającą się z dwóch sal urządzonych na wzór pierwszorzędnych sanatoriów. Tam też skierowano kroki Jego Wysokości i na tym się skończyła inspekcja. Ukazał się rozkaz dzienny pełen pochwał i zadowolenia z troskliwej opieki nad „naszym bohaterskim żołnierzem". A po jakimś czasie spadł deszcz odznaczeń na cały prawie personel szpitalny. Działo się to kilka miesięcy przed rozpadnięciem się w gruzy monarchii austriackiej....

Przypuszczam, że Konferencja moje opowiadanie należycie zrozumiała. Zapytam bowiem: Czy mimo wielokrotnych apelów,

*) Referat wygłoszony na konferencji rejonowej w K. w dniu 8 czerwca 1936 r. — Patrz rubrykę „Listy Czytelników do Redakcji".

aby konferencje rejonowe nie nosiły charakteru świątecznego, lecz stały się wiernym odzwierciedleniem naszej szarej codziennej pracy szkolnej, urzeczywistniły się nasze marzenia?

Wszak „stroimy się“ do niej przez kilka tygodni; w dyskusji nie zawsze wypowiadamy tego, co myślimy, a często „głos myślom kłamie“. A jeszcze bardziej ostrożni i oględni jesteśmy, gdy na konferencji obecny jest inspektor szkolny.

Konferencje rejonowe mają — obok celu samokształceniowego — jeszcze i inne, a to nawet ważniejsze zadania. Konferencje rejonowe stanowią laboratorium doświadczalne dla nauczycielstwa i władz szkolnych. Wyniki i wnioski muszą być bardzo ścisłe i zgodne z prawdą, gdyż wtedy tylko mogą mieć jakąkolwiek wartość.

Po tym przydługim może wstępie przejdę do właściwej treści referatu. Zespół nasz przez cały rok pracuje nad zagadnieniem prac piśmiennych. Na poprzedniej i na dzisiejszej konferencji rejonowej słyszeliśmy o najrozmaitszych sposobach poprawiania tych prac. Nie powiem, aby jeden z nich był nowy. Czytaliśmy o nich w literaturze fachowej, która temu problemowi poświęca dużo uwagi. Słusznie zauważył jeden z kolegów, że niektóre sposoby wymagają całego sztabu pomocników i w końcu upodobni się poprawianie zeszytów do pracy tapeciarza lub malarza pokojowego (zależnie od przyjętego sposobu). Jak często tak i w tym wypadku „mówi się, gada się, kręci się językiem“, popisuje się retoryką, ale odpowiedzi konkretnej nie ma. A przecież my nauczyciele żądamy od dzieci dokładnej odpowiedzi na stawiane pytania, a jakoś sami do tego nie jesteśmy zdolni! Przy tym popełniamy błąd metodyczny, bo nie stawiamy pytań w należytym porządku. Przede wszystkim musimy ustalić i otrzymać konkretną odpowiedź na pytania: Które wypracowania pisemne i ile tych wypracowań ma nauczyciel poprawiać?

„Ćwiczenia piśmienne powinny być zasadniczo stosowane często, w ilości zapewniającej osiągnięcie przepisanych w programie wyników. Wypracowania tzw. klasowe występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania. Te wypracowania muszą być wszystkie poprawione i ocenione przez nauczyciela“. Tak mówi *Program języka polskiego* (str. 41). Z tego wynika jasno, że mamy obowiązek poprawiać tylko wypra-

cowania klasowe; inne ćwiczenia pisemne „czytają uczniowie na lekcjach i omawiają wspólnie". Stosownie do tych zaleceń programowych powinien uczeń mieć dwa zeszyty: a) na wypracowania klasowe, które nauczyciel poprawia i ocenia; b) na inne ćwiczenia pisemne, które obowiązkowemu poprawianiu nie podlegają. Nie należy tego brać krańcowo i tych zeszytów już nigdy nie przeglądać. Przeciwnie! Co pewien czas kontrolujemy je. Z całym jednak naciskiem podkreślam, że nie można nam czynić żadnego zarzutu albo wyciągać jakichś przykrych dla nas konsekwencji, jeśli — dla braku czasu — przez jakiś okres tego nie uczynilibyśmy. Tymczasem żąda się od nas, abyśmy poprawiali wszystkie prace pisemne ucznia.

Jakie skutki pociąga za sobą takie nadmierne obciążanie nas pracą, *Programem* wcale nie przewidzianą? Autorowie *Programów* widocznie dobrze znali warunki pracy nauczyciela, skoro zobowiązali go do poprawiania tylko wypracowań klasowych. Wskazuje na to *Program arytmetyki*, który kategorycznie orzeka, że: „O ile jednak idzie o zadania domowe, nie należy wyciągać stąd wniosku, by nauczyciel miał obowiązek poprawiania wszystkich prac uczniów". (str. 33).

Że poprawianie wszystkich prac pisemnych jest fizyczną niemożliwością, wykaże następujące choćby prowizoryczne zestawienie: Nauczyciel-polonista udziela lekcji języka polskiego w trzech klasach po 50 dzieci.

Jedno tylko zadanie klasowe miesięcznie:	150 zadań
raz na miesiąc przejrzeć słowniczki:	150 słowniczków
„ „ „ streszczenie lektury:	150 lektur
„ „ tydzień ćwiczenia gramatyczne:	600 ćwiczeń
„ „ „ „ ortograficzne:	600 „
razem na miesiąc:	1650 prac piśmien.

Przyjmując przeciętny czas na poprawienie jednej pracy: 5 minut — oto taki wynik:

$$1650 \times 5 = 8250 \text{ min.} = 137{,}5 \text{ godz.}$$

$$137{,}5 \text{ godz.} : 30 = 4{,}58 \text{ godz.}$$

A zatem nauczyciel musi dzień w dzień — nie wyłączając niedziel i świąt — poświęcać przeszło $4^1/_2$ godz. na poprawianie prac pisemnych z języka polskiego.

Ale lekcje języka polskiego w trzech klasach to dopiero 15 godzin tygodniowo. Tym samym nauczycielowi zostaje jeszcze 15—16 godzin lekcyjnych z innych przedmiotów. Nie jest wykluczone, że i tu czekają go prace pisemne do poprawiania.

Niejednokrotnie rozmawiałem z kolegami zarówno w swojej szkole jak i na różnych zjazdach i konferencjach. Wyczułem, że każdego trapi ta bolączka. Jednakże nikt jakoś nie ma odwagi otwarcie i wyraźnie się wypowiedzieć. Wysuwano nieraz postulat, ażeby władze szkolne zredukowały ilość godzin pracy tym nauczycielom, którzy mają dużo prac pisemnych do poprawiania. Państwo zabrania przecież pracodawcom zatrudniać robotników ponad 8 godzin dziennie. A wymagania stawiane nauczycielom, są tak wygórowane, że nieraz musi pracować dwa razy po 8 godzin dziennie, i to jeszcze nie zapewnia mu zawsze uznania i oceny przynajmniej dostatecznej.

Zwracam jeszcze uwagę na to, że *Program* nie wymienia wcale ilości wypracowań klasowych. Jedynie poprzedni program sprecyzował ilość wypracowań: Klasa IV—VI co dwa tygodnie na przemian domowe i szkolne, kl. VII jedno na miesiąc, szkolne i domowe na przemian.

Szanowni Koledzy! Kończmy raz z udawaniem i dawaniem pozorów, zarzućmy zakłamania i blagi, której tak dużo dziś w różnych sprawozdaniach i poczynaniach. Nauczyciel, który dziatwę wdraża do prawdomówności, musi sam służyć za wzór tej zalety. Chcemy pracować, pragniemy sumiennie spełniać obowiązki. Ale właśnie dla dobra szkoły i dziatwy nie wolno nam zatajać, że jesteśmy przepracowani, wyczerpani i gonimy resztkami sił. Zarzuceni paczkami zeszytów kilku przepełnionych klas, nie mamy czasu na wytchnienie, na przeczytanie mądrej książki lub pożytecznego czasopisma, ani na kultywowanie życia rodzinnego i towarzyskiego. Prawda! Są koledzy szczęśliwi, specjaliści takich przedmiotów, które nie wymagają poprawiania prac pisemnych. Ci wybrańcy losu powinni współczuwać z swoimi przepracowanymi kolegami i w imieniu solidarności koleżeńskiej zainteresować się ich niedolą. Korzystajmy z obecności panów inspektorów, naszych przełożonych i przedstawicieli władz szkolnych, i przez nich kierujmy poniższe wnioski do kompetentnych instancji.

1. Organy hospitujące i wizytujące żądają przedkładania sobie tylko zeszytów zawierających wypracowania klasowe, które pro-

gram poleca poprawiać i oceniać. Natomiast nie jest nauczyciel odpowiedzialny za nie poprawione błędy w zeszytach domowych, których nie ma obowiązku poprawiać.

2. Nauczycielowi uczącemu języka polskiego w kilku klasach redukuje się ilość godzin pracy jako rekompensatę za te liczne godziny, które musi poświęcać korekcie zadań.

3. Ustalić ilość obowiązkowych wypracowań klasowych.

K. (woj. białostockie) *L. M.*

UWAGI DYSKUSYJNE

„Nauka historii w kompletach" (Nr 12/1936)

Podział („z góry") podręcznika do nauki historii na dwie części, przeznaczone do nauki głośnej i cichej, kryje w sobie pewne trudności. Program wskazuje pewne tematy, które w danym regionie mają być szczegółowo i gruntownie opracowane; natomiast w innych częściach Polski są one tylko uzupełnieniem, czy też przejściem, pomostem pomiędzy dwoma tematami, na które kładzie się mniejszy nacisk.

Doszłoby do tego, że materiał przeznaczony przez podręcznik do nauki cichej w jakimś regionie byłby też w innych częściach Polski przedmiotem tej nauki, a tymczasem powinien być opracowany na lekcjach głośnych. Taki podział podręcznika tworzyłby rodzaj szablonu, który świadomie czy nieświadomie wpływałby na pracę szkolną, a to nie jest pożądane. Daleko lepiej będzie, jeżeli wyboru materiału do nauki cichej podręcznika dokona sam nauczyciel. Łatwiej przyjdzie mu zrobić to, gdy w podręczniku będzie dużo materiału na każdy temat programowy, bogato zaopatrzony w ilustracje i mapki przekrojowe, wybrane urywki z tekstów źródłowych, szkice i plany bitw i miast. Na końcu rozdziałów powinny być pytania lub polecenia, które byłyby przedmiotem nauki cichej lub domowej.

Podręcznik jest przede wszystkim przeznaczony dla ucznia i musi być przedmiotem jego pracy, zwłaszcza w nauce cichej mającej wielkie znaczenie wychowawczo-dydaktyczne np. przygotowanie do samokształcenia. Dobry podręcznik umożliwi nam realizację nowego programu w szkołach uczących w kompletach. Taki podręcznik znajdzie zastosowanie we wszystkich formach nauki cichej. Może być użyty do: 1. uzupełnienia i utrwalenia materiału, 2. przygotowania materiału do lekcji głośnej i 3. samodzielnego opracowania nowego dostępnego tematu. Zanim podręcznik w nauce cichej zostanie zastosowany, to już przedtem w nauce głośnej trzeba dzieci nauczyć korzystania z niego i wdrożyć je do tej pracy. Trzeba dzieci nauczyć uczenia się z podręcznika.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

NASZE ECHA

Czy szkoła obecna przyczynia się do rozwoju czy też do zaniku indywidualności? (Nr. 7/1936)

Śmiem wątpić, czy o obecnej szkole powszechnej można powiedzieć, że przyczynia się do rozwoju indywidualności ucznia. Jeśli bowiem porównamy jej stan dzisiejszy ze stanem, który istniał przed kilku laty, to stwierdzić musimy, że pod niejednym względem nie postępujemy naprzód w tym tempie, w jakim wówczas kroczyć poczęliśmy. Dobrze przecież pamiętamy owe błogie czasy, kiedy to klasy liczyły po 30 kilku uczniów, kiedy to nauczyciel mógł program nauczania w miarę potrzeby zredukować, kiedy to w niektórych szkołach istniał dobór pedagogiczny i kiedy to wreszcie z tych właśnie i innych jeszcze przyczyn nauczanie indywidualizujące wydawało piękne owoce. Tak było niedawno jeszcze temu. A dzisiaj?

Zdarzają się wypadki, wcale zresztą nierzadkie, że nauczyciel uczący w kilku przepełnionych klasach jeszcze przy końcu roku szkolnego nie zna nazwisk swych uczniów. A cóż dopiero mówić o ich strukturze psychofizycznej, o treści i sposobach nauczania indywidualizującego, którymi winien posługiwać się stosownie do odrębności osobniczej poszczególnych jednostek. Niedogodne warunki, wśród których zwykle pracuje, zmuszają go wprost do tego, by stłumił liczne odmiany typologiczne u dzieci*), by je raczej podciągał w pracy wychowawczej pod jeden strychulec, by je niwelował do równego mniej więcej poziomu. A dopiero na tak zrównanej płaszczyźnie może on realizować program prawie w stu procentach. Odstąpienie od tej płaszczyzny w górę lub w dół na korzyść więcej lub mniej uzdolnionych uczniów oddali go od tegoż celu. Czas bowiem poświęcony na dokarmianie wiedzą bardziej uzdolnionych jednostek lub przeznaczony na posilenie słabszych uważać należy za stracony dla większości uczniów, którym w ten sposób uniemożliwia się osiągnięcie wyników, tak dobitnie przez program określonych. Obawa zaś przed takim niepowodzeniem, a szczególnie przed skutkami, jakie niewyczerpanie programu może pociągnąć za sobą, powoduje, że n a u c z y c i e l z w y k l e r e z y g n u j e z n o w s z y c h s y s t e m ó w d y d a k t y c z n y c h, a więc i z tych, które uwzględniają nauczanie indywidualizujące. Woli on raczej postępować drogą utartą, wygodniejszą i bardziej ekonomiczną; stąd stosuje głównie nauczanie masowe. Dzisiejsza szkoła powszechna nie może więc dbać o to, *jak* uczyć, by zaspokoić indywidualne potrzeby ucznia pod względem treści, tempa, zdolności i zamiłowania; musi ona raczej zważać na to, *co* przyswoić dzieciom. Nie o metodę przecież dziś chodzi, ale o wyniki nauczania. Po co się zresztą wysilać, jeśli statut

---

*) Na temat typologji dziecka ukazały się w *P. S.* liczne artykuły.

uznaje każdą metodę nauczania. Może i dobrze, że skończyła się wreszcie ta metodomania. Czy jednak zyskał na tym rozwój indywidualności ucznia szkoły powszechnej? Wątpię. Z jednej skrajności, z formalizmu dydaktycznego, jaki do niedawna w naszych szkołach panował, wpadliśmy w drugą ostateczność, mianowicie w materializm dydaktyczny. Nie zapobiegł temu i program, który zna tylko jeden przydział materiału naukowego równy dla wszystkich uczniów. Nie ma w nim większej dawki dla bardziej uzdolnionych ani mniejszej dla słabiej rozwiniętych. A sądzę, że przydałby się taki program maksymalny i minimalny obok normalnego. Może by i wtedy zniknęła przynajmniej jedna z przyczyn nie malejącego dotąd procentu uczniów niepromowanych.

Poznań. S. C.

* * *

Mało mamy szkół powszechnych obdarzonych dobrymi warunkami pracy; przeciętnie rzecz biorąc, dzisiejsza szkoła cierpi ogromnie, jej organizm nie może się zdobyć na głębszy oddech — jest sromotnie upośledzona pod względem materialnym, kona w fatalnych warunkach, ogromy wysiłków dziecięcych i nauczycielskich idą bardzo często — na marne. Przeludnienie klas, straszliwe warunki lokalowe zmuszają nauczyciela do ograniczenia zasięgu aktywności wychowawczej i do poprzestawania na elementach i prymitywach w nauczaniu, a co najważniejsze, w ustosunkowaniu się do klasy jako całości i jako zbioru indywidualności. Skoro się już raz wejdzie zdecydowanie na drogę indywidualizacji, a zatem otaczania specjalną opieką poszczególnych dzieci a nietylko klasy jako całości, tym samym odrzuca się zupełnie gotowe szablony, utarte formy oddziaływania na masę; rodzi się wtedy konieczność systematycznego, planowego i ciągłego służenia poszczególnym uczniom. Spełnianie tak pomyślanej akcji wychowawczej (racjonalne indywidualizujące) uzależnione jest ściśle, bezwzględnie od dużej poprawy warunków pracy, głównie od zmniejszenia liczby dzieci w klasie do 40—50% obecnego stanu.

Nie łudźmy się: obecna szkoła nie przyczynia się do rozwoju indywidualności, raczej ułatwia dzieciom marzeniowe czy ekstrawertywne wagarowanie na terenie klasy, względnie poza czasem lekcyjnym, tym bardziej, że środowiskowe oddziaływania, najczęściej destrukcyjne, ogromnie komplikują pracę wychowawczą nauczyciela. Twierdzę, że bezczynność, względnie niezorganizowana indywidualną opieką nauczycielską praca ucznia — sprowadza zanikanie tzw. zadatków wrodzonych czy nabytych cech wartościowych, które mogłyby się rozwinąć w faktyczne właściwości dziecka odgrywające rolę osi w jego zachowaniu się osobistym, społecznym — w dorabianiu się kultury i cywilizacji. Traktując sprawę w perspektywie tzw. „oświaty mas“ orzec musi-

my, że zanik indywidualności ucznia na terenie szkoły i w okresie jej oddziaływań wywoła jeszcze głębszy upadek kultury i moralności, która wzrasta jedynie w promieniach swoistych indywidualnych aktywności nauczyciela. I jedno należy ponadto zaakcentować: nierozwijane we właściwym czasie cechy swoiste dziecka paczą się, szukają ujścia w formach destrukcyjnych, fermentują w społeczeństwie.

Lublin. *Józef Czarnecki*

* * *

Szkoła dzisiejsza, która właściwie znajduje się w pogoni za najbardziej odpowiednią formą oddziaływania na młodzież, stara się mimo wszystko zrealizować jeden postulat: uczynić ucznia samodzielnym. Dąży ona do tego poprzez wszelkie możliwe formy wychowawcze: gry, zabawy, organizację pracy, metody nauczania, treść przerabianego materiału itp., a także przez odpowiedni wpływ nauczyciela-wychowawcy. Do zrealizowania tego zadania zmobilizowano wszystkie środki. Chcemy bowiem i mamy uczynić z naszych wychowanków nie przeciętne, bierne typy, lecz przeciwnie jednostki pełne inicjatywy, twórcze w pracy dla Państwa i mające chęć i siły dążyć do najwyższego szczytu własnego rozwoju. Według więc założeń ideowych szkoła obecna pragnie rozwijać wszystkie dobre przyrodzone właściwości, które przecież stanowią formalną stronę indywidualności danego osobnika. Równocześnie stara się też szkoła, by wszystko to, co obejmujemy mianem indywidualności nabytej (strona materialna), powstawało w dziecku w chwili i w sposób, który zapewnić może największe korzyści tej jednostce i społeczeństwu. Innymi słowy mówiąc, szkoła stara się i dopomaga do rozwoju indywidualności ale w granicach, w których ta indywidualność nie staje się groźną dla szkoły samej i dla społeczności.

Jeśli więc takie hasła obecna pedagogika a w ślad za nią nasze programy propagują a równocześnie zalecają ich urzeczywistnianie, to pewnym jest, że wszyscy starają się o ich najpełniejszą realizację. Wiele trudności w tej pracy stwarza okoliczność, iż pierwsze wyobrażenia, które mają olbrzymi wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka, dostają się do jego umysłu przed wstąpieniem dziecka do szkoły.

Jest rzeczą pewną, że najbujniej rozkwitać może indywidualność jednostki w wychowaniu jednostkowym, którego wzór mamy w *Emilu*. Jest to jednak nawet w teorii zbyt wielka krańcowość, która w praktyce jest niemożliwa do przeprowadzenia. Żyjemy na tle pewnej epoki i w pewnym środowisku. Życie nasze musi być tak ułożone, by rozwój własny niczym nie szkodził lecz pomagał rozwojowi grupy. Z tego więc powodu wychowanie młodego pokolenia odbywać się musi w myśl zasad pedagogiki socjalnej i w jej ramach

rozwijać się może indywidualność jednostki. Czy tak jest w naszej obecnej szkole? — Bez wątpienia.

Odpowiadając więc na postawione pytanie stwierdzić trzeba, iż szkoła obecna przyczynia się do rozwoju indywidualności. Byłoby rzeczą wskazaną przedstawić z kolei, w jaki sposób oddziaływanie to się objawia, jakie wyniki dają poszczególne zabiegi i które cechy charakteru należałoby najgruntowniej ćwiczyć, by uzyskać w wychowanku najbardziej pożądaną indywidualność. To przekroczyłoby jednakże ramy odpowiedzi i dlatego spraw tych nie rozprowadzam.

Monasterzyska (woj. tarnopolskie) *Stanisław Huk*

PYTANIA

21. W roku szk. 1935/36 wprowadzono w szkole zeszyty rachunkowe o podwójnej liniaturze. Skoro tylko po raz pierwszy te zeszyty ujrzałem, zwątpiłem o praktycznym ich zastosowaniu. Jednak wprowadziłem je w klasie piątej. Warsztat pracy — to laboratorium doświadczalne. Liniatura nie wytrzymała próby ogniowej. Nie tylko, że w niczym nic nie pomagała, lecz przeciwnie, utrudniała pracę, wprowadzając zamęt. Nie wierząc sobie samemu (bo nie uważam siebie za autorytet), pytałem się kolegów i na konferencji otwarcie wyraziłem swoje zastrzeżenie co do tych zeszytów. Oświadczyłem też, iż wprowadzę dawniejszy typ zeszytów.

Aby jednak być usprawiedliwionym wobec władz, zwróciłem się do redakcji pewnego czasopisma pedagogicznego z prośbą o opinję. Uczyniłem to jeszcze w październiku 1935 r. Wreszcie w drugiej połowie stycznia rb. otrzymałem odpowiedź „pityjską".

Od tego czasu pytałem się różnych specjalistów, ale nikt nie wie. Dnia 10 czerwca 1936 r. byłem na konferencji powiatowej (poświęconej matematyce) w G.

I tam też nikt nie dał odpowiedzi na to pytanie. Właściwie to wszyscy wiedzą, skąd to się wzięło, ale cicho — sza! Pewnie jakiś pan blisko ołtarza.... A że u nas ludzie są skorzy do mody i nowinek, to odrazu akceptowali, zapominając o tym, że przede wszystkim wypróbować, a następnie wprowadzić.

Zapytuję więc Szan. Czytelników:

1. *Do czego służy podwójna liniatura?*
2. *Do czego cienkie linie, a do czego grubsze?*
3. *Czy wypróbowano te zeszyty rachunkowe i z jakim skutkiem?*
4. *Czy należałoby nadal zeszyty te zatrzymać?*

Krynki (woj. białostockie) *M. Lichtschein.*

22. W związku z art. w Nr 12 i moją uwagą dyskusyjną w dzisiejszym zeszycie, zapytuję:

Jak należałoby ułożyć podręcznik dla szkół mających komplety?

Ludwinów (woj. poznańskie) *S. Cerekwicki*

WYCINKI

IDEALISTYCZNA CZY REALISTYCZNA PEDAGOGIKA?

Rozważania niniejsze mają na celu ujawnić pewną, bardzo skomplikowaną, kłopotliwą i pełną sprzeczności sytuację, w której się znajduje wychowanie w obliczu rzeczywistości. Zamiarem naszym jest tylko umożliwić zrozumienie tej sytuacji, pozostawiając pedagogom decyzję, jak wobec niej należy postępować.

Naszym punktem wyjścia jest rozróżnienie dwóch możliwości, dwóch zupełnie różnych wychowawczych systemów, mianowicie idealistycznego i realistycznego.

Na czym polega istota nastawienia pedagogiki idealistycznej? Pedagogika ta wychodzi z założenia, że istnieją pewne osobiste właściwości i pewne formy postępowania — dobre — oraz inne właściwości osobiste i formy postępowania — złe — („dobre" i „złe", oczywiście, pod kątem widzenia pewnego, świadomego czy nieświadomego, światopoglądu). Wychodząc z tego założenia pedagogika idealistyczna widzi swe główne zadanie we wpajaniu owych „dobrych właściwości", a tępieniu „złych". Postępując tak zakłada jednak ona — nie uświadamiając sobie zresztą tego wyraźnie — że owe właściwości „dobre" są nietylko obiektywnie wartościowe, ale także i korzystne dla jednostki, która je posiada; zaś właściwości „złe" są nietylko godne moralnego potępienia, lecz również dla tej jednostki szkodliwe.

Nasze pomyślne i niepomyślne losy życiowe byłyby więc, wedle tego poglądu, następstwem posiadania „dobrych", względnie „złych" właściwości. Niestety jednak, życie jest rzeczą o wiele bardziej skomplikowaną, niż zakładają idealistyczni pedagogowie, — a z nastawienia idealistycznego wychowania wynikają pewne, sprzeczne z jego założeniami, nie oczekiwane wprawdzie, lecz nieuchronne następstwa.

Działoby się bardzo pięknie i sprawiedliwie na tym Bożym świecie, gdyby pomiędzy posiadaniem wartościowych właściwości przez jednostkę a jej pomyślnymi losami (i na odwrót) istniał związek pewny i poniekąd zagwarantowany. Ale związek taki bynajmniej nie istnieje. Losami jednostek kierują faktycznie czynniki, które nieraz albo nie mają z owymi „dobrymi" właściwościami nic wspólnego, albo nawet są im wręcz przeciwne; to przecież właśnie doświadczenie życiowe kazało religiom przeciwstawić doczesnemu „padołowi płaczu", gdzie wszystko odbywa się jakoś nieszczególnie sprawiedliwie, życie pozadoczesne, w którym ludziom dobrym (a więc wychowankom pedagogiki idealistycznej), wyznaczona zostanie odpowiednia nagroda, w którym zaś ludzi złych (wobec których zawiodły zabiegi tej pedagogiki...) spotka należyta kara.

Podstawowe nastawienie idealistycznego wychowania nie odpowiada rzeczywistości pod dwoma względami. Po pierwsze: losy życiowe jednostki zależą w bardzo dużej mierze od jej sytuacji społecznej, wynikającego stąd startu oraz wogóle możliwości, którymi ona, z racji tej sytuacji, rozporządza. Po drugie zaś: o ile losy życiowe zależą rzeczywiście od osobistych właściwości, to oczywiście nie tylko od dodatnych, lecz również i od tych, które pedagogika idealistyczna, słusznie czy niesłusznie, wartościuje raczej ujemnie, a więc np. od zdolności do robienia kompromisów, od umiejętnego obracania się między ludźmi itd.

Idealistyczne wychowanie więc, każąc nam wierzyć, że pomyślność naszego losu wynika na ogół z pewnych, określonych, wartościowych właściwości osobistych, od młodości nas informuje fałszywie o późniejszych rzeczywistych sytuacjach i szansach życiowych. Wkraczamy pouczeni przez takie wychowanie w życie dorosłych pewni, że się każdy z nas „wyśpi, jak sobie pościele", i musimy aż nazbyt rychło przekonać się, że to „spanie" jest w sposób wielce niepokojący niezależne od „ścielenia". To nieuchronne doświadczenie, zadające kłam oczekiwaniom wpojonym w nas przez pedagogikę idealistyczną, staje się potem źródłem niezliczonych wewnętrznych i zewnętrznych konfliktów.

Znany pedagog niemiecki E. Spranger sformułował to w sposób następujący: „Młody człowiek spostrzega, że istnieje wielka różnica między tym, czego społeczeństwo wymaga, a tym, czym ono przeciętnie jest i co czyni. Ten rozdźwięk między moralnymi normami a moralną rzeczywistością nie byłby może tak wstrząsającym odkryciem; jednakże fakt, że żąda się moralnie od innych czegoś, nie przestrzegając tego u siebie, ba, czegoś, czego się dla siebie nawet za normę nie uważa, wskazuje na głęboki rozłam i głęboką nieuczciwość".

A teraz nasuwa się pytanie: jak ma postąpić pedagogika? Czy ma nadal hołdować zacnej wprawdzie, ale sprzecznej z rzeczywistością i mimowoli fatalnej nieraz w skutkach praktyce wychowania? Czy też winna zmienić swe założenie i wychowywać „realistycznie", do rzeczywistości takiej, jaką ona jest naprawdę, ze swą połowicznością i brutalnością, ze swymi wielkimi i małymi kłamstwami? Stosownie do naszego zaraz na wstępie zaznaczonego nastawienia, pytanie to musi pozostać w ramach niniejszych rozważań bez odpowiedzi.

Pragniemy natomiast jeszcze naszkicować pokrótce sytuację, w której by się znalazła praktycznie stosowana pedagogika „realistyczna". Pod „realistyczną" pedagogiką rozumiemy każdą praktykę wychowawczą, która, nie troszcząc się zbytnio

o wzniosłe postulaty moralne czy społeczne, dąży poprostu do ukształtowania postawy mogącej zapewnić opanowanie życia pod kątem widzenia powodzenia; nie te czy inne wartości moralne oraz ich realizacja, lecz faktyczne życiowe powodzenie byłoby więc sprawdzianem wychowania tego rodzaju.

Jakich rezultatów należałoby oczekiwać od takiej realistycznej pozbawionej „sentymentów" praktyki wychowawczej?

Okazuje się, że także i taka realistyczna pedagogika musiałaby popaść w nieuchronne konflikty z tą właśnie rzeczywistością, której pragnęłaby służyć z całym oddaniem.

Wszelkie wychowanie musi przecież mieć wzgląd nietylko na „dojrzałe" życie, do którego przygotowuje, lecz także na wiek młodociany, z którym ma bezpośrednio do czynienia. Wiek młodzieńczy żądny jest iluzji i podcięlibyśmy jego najgłębsze korzenie, gdybyśmy tak poprostu burzyli wszelkie iluzje, zamiast pozostawiać tę pracę późniejszemu życiu. Nadmiar iluzji podkopuje wprawdzie zdolność do walki z życiem, lecz zupełny ich brak załamuje życie zaraz w pierwszej fazie rozwoju i hoduje typ ludzi uczuciowo skarłowaciałych i wewnętrznie jałowych. To pierwsze zastrzeżenie, które nasuwa się w związku z problemem pedagogiki realistycznej.

A teraz drugie: psychologicznym warunkiem wszelkiego postępu jest fakt, że ciągle wkraczają na arenę życia młode pokolenia z pewnymi idealistycznymi, tzn. wychodzącymi poza każdorazową rzeczywistość życzeniami, potrzebami, nadziejami i oczekiwaniami. To idealistyczne nastawienie każdego młodego pokolenia jest potężnym bodźcem społecznego rozwoju, a społeczeństwo, któreby swoim systemem wychowawczym hamowało tendencję wynikające z tej postawy, podkopałoby tym samym podstawy swego własnego istnienia.

Widzimy więc, że zarówno idealistyczna jak i realistyczna pedagogika wykazują w swych konsekwencjach zasadnicze wady, i że ani jedna, ani druga nie może sprostać potrzebom obecnej rzeczywistości.

Kurjer Polski *Dr Gustaw Ichheiser*

GDZIE TU ANARCHIA?

Wileńskie *Słowo* wystąpiło przeciw nowej ortografii mającej obowiązywać w szkołach od 1 września. Nie ma w tym wystąpieniu nic dziwnego ani karygodnego, natomiast zdumiewające są wszystkie argumenty użyte na poparcie tego protestu. W cytowanym poniżej urywku podkreślamy je jako istne dziwactwa.

Ortograficzny sejm skompromitował się jak polityczny sejm suwerenny: uchwały są niedojrzałe. Skutki tych uchwał mogą być fatalne: pierwszym stanie się anarchia w dziedzinie pisowni, a więc obniżenie kultury, upadek powagi wobec Polaków zagranicy (?!) i wobec obcych; drugim skutkiem będzie karygodne w obecnych czasach wypompowanie ze społeczeństwa kilkunastu milionów zł na nowe podręczniki i książki szkolne; trzecim zachwianie autorytetu najwyższej polskiej instytucji naukowej, która firmuje nierozważne uchwały Komitetu Ortograficznego.

Jeszcze jest czas. Jeszcze można się cofnąć. Przecież i „pisownia Nitscha" była zatwierdzona przez Ministerstwo Oświaty i wprowadzona w trzech kuratoriach, lecz później została cofnięta.

Cofnijmy się, aby nie być świadkami cofnięcia się naszej kultury!...

Czy jednak cofnięcie nakazu Min. W. R. i O. P. dotyczącego wprowadzenia nowej pisowni od 1 września zlikwiduje wszelkie nieporozumienia? Nie, — bo zamęt już powstał. Potrzebna więc jakaś decyzja poważnej i beznamiętnej instytucji. Niechby został zorganizowany nowy Komitet Ortograficzny, ale na innych zasadach. Komitet musiałby składać się tylko z filologów, których zadaniem byłoby opracowanie wniosków ogólnych i analizowanie projektów szczegółowych nadsyłanych przez komitety lokalne.

W zakończeniu pisze *Słowo* niczem organ jakiegoś komitetu ocalenia publicznego:

W imię powagi narodowej, w imię dobra kultury polskiej, domagajmy się cofnięcia ministerialnej aprobaty nowej pisowni i poddania rewizji uchwał, które zostały powzięte w warunkach nie przynoszących nam wielkiego zaszczytu!

Wywody *Słowa* nie wytrzymują krytyki z następujących powodów:

1. Uchwalono nową pisownię, aby położyć kres anarchii, która w tej chwili panuje, o czym wie każdy czytelnik gazet.

2. Nie może być mowy o wypompowaniu ze społeczeństwa milionów na nowe podręczniki, ponieważ obowiązujące podręczniki będą używane, zgodnie z rozporządzeniem M. W. R. i O. P., aż do wyczerpania nakładów.

3. Najwyższa polska instytucja naukowa t. j. P. A. U. niczem nie ryzykuje swojego autorytetu, ponieważ ona właśnie zwołała „sejm ortograficzny" i stale mu patronowała.

4. Zwoływanie nowego komitetu ortograficznego prowadzi do anarchii, bo byłby to jeszcze raz taki sam komitet, jak dotychczasowy, właśnie rozpatrujący i uzgadniający „szczegółowe projekty, nadsyłane przez komitety lokalne": warszawski, krakowski, poznański, lwowski i wileński.

5. Nie daj Boże, żeby proponowany przez *Słowo* komitet składał się z samych filologów, bo jeżeli chodzi o pisownię, to, jak powszechnie wiadomo, każdy z nich w cichości ducha uznaje tylko własną pisownię; że zaś pisownia nie jest żadnym zagadnieniem naukowym ale tylko systematyką, więc w komitecie niezbędni są

ci, którzy uczą pisania, to znaczy nauczyciele; nie brakło ich i w komitecie krakowskim czyli ogólnopolskim.

6. Zamiast wołać o to, by minister oświaty cofnął zatwierdzenie uchwał kładzących kres anarchii ortograficznej, wystarczy, jeżeli redaktorzy *Słowa* zapamiętają sobie, że po spółgłoskach *c*, *s*, *z* pisze się *j*, po innych zawsze *i*. A nawet jeżeli się tego nie nauczą, nie będzie nieszczęścia.

Nowe przepisy i w ogóle wszelkie przepisy ortograficzne obchodzą przede wszystkim szkołę i nauczyciela, potem zecera i korektora. Ten zespół zdecyduje o pokonaniu obecnej anarchii ortograficznej, redaktorzy — jak najmniej. Dodajmy w końcu, że w Komitecie Ortograficznym zasiadał przedstawiciel Związku Dziennikarzy R. P. Nie należałoby go dyskredytować w prasie.

Warszawa *Gazeta Polska*

ANGIELSKI MINISTER OŚWIATY O WYCHOWANIU RELIGIJNYM

Przemawiając na uroczystości otwarcia seminarium nauczycielskiego w Omskirk angielski minister oświaty, lord Irwin, oświadczył: „Wszelki zakład kształcenia nauczycieli, jeżeli chce osiągnąć swój cel, powinien, moim zdaniem, oprzeć się na podstawie religijnej. Jest rzeczą coraz widoczniejszą, że o istocie i cechach charakteru decyduje religia. W naszych czasach daje się bez wahania wyraz przekonaniu, że żaden państwowy system szkolny nie może pominąć tego ważnego pod względem życiowym elementu. W całej Anglii widzę zmianę w ocenie tej kwestii, zmiana ta płynie z przeświadczenia, że nadeszły czasy, kiedy chrześcijanie wszystkich wyznań muszą skupić swe siły, jeżeli chcą obronić kraj i świat przed strasznym niebezpieczeństwem.“ *(Kurjer Warszawski)*

O NAWOŁYWANIE DO BOJKOTU

W Sądzie Najwyższym toczyła się niedawno rozprawa o nawoływanie do bojkotu, który wynikł w okresie subskrybowania Pożyczki Narodowej.

Mianowicie nauczyciel szkoły powszechnej w jednym z miasteczek województwa warszawskiego wzywał uczniów do bojkotowania sklepikarza, który pomimo swej zamożności nie subskrybował pożyczki. Sklepikarz wystąpił przeciw nauczycielowi na drogę sądową. Sprawa przeszła przez wszystkie instancje. Ostatecznie Sąd Najwyższy uznał, że nawoływanie do bojkotu z powodu nie wypełnienia obowiązku obywatelskiego nie jest zniesławieniem. Postępowanie nauczyciela zaś było oparte na prawie publicznym. P e d a g o g b o w i e m m u s i c z u w a ć n a d w y c h o w a n i e m o b y w a t e l s k i m. *(Kurjer Poznański)*

RÓŻNE WIADOMOŚCI

POLSKIE RADIO ROZPOCZYNA AUDYCJE SZKOLNE. Radiofonia szkolna, nowa forma kształcenia młodzieży, rozwija się intensywnie, przy tym nie pragnie ona bynajmniej rywalizować z właściwą szkołą — chodzi tu bowiem jedynie o współpracę jak najbardziej harmonijną na wspólnym, dla obu tych instytucji odcinku zadań wychowawczo-oświatowych. Audycje szkolne są uzupełnieniem wiadomości, jakie uczeń zdobywa w klasie, są dopełnieniem pracy pedagogicznej realizowanej przez nauczycielstwo. Aby tę wzajemną współpracę zacieśnić, uczynić ją bardziej skuteczną, wydaje się już obecnie w niektórych państwach specjalne periodyki, poświęcone zagadnieniom radiofonii szkolnej.

Audycje dla szkół, jakie nadawane będą przez Polskie Radio w najbliższym okresie, przedstawiają się z punktu widzenia dydaktyki i rozrywki wysoce interesująco. Przygotowano szereg słuchowisk i pogadanek poruszających najrozmaitsze dziedziny zainteresowań. A więc uwzględnione zostały tematy krajoznawcze (jedna z najbliższych audycji tego typu — to „Wędrówki po Łowiczu“), historyczne (zwracamy tu m. in. uwagę na audycję pt. „Dzieci w walce o niepodległość“) i wiele innych. Specjalny dział stanowią wszelkiego rodzaju aktualności, dla których przeznaczone są audycje ranne (od godz. 8—8,10). Natomiast słuchowiska i pogadanki nadawane będą w godzinach południowych od godz. 11,30 do 12,—; przy tym dla dzieci młodszych zarezerwowano wtorki i środy, dla starszych poniedziałki i piątki.

Sporo miejsca w programach audycji szkolnych nadchodzącego roku zajmuje muzyka, czynnik — jak wiadomo — o wybitnych walorach wychowawczych. W każdy więc czwartek odbywać się będzie poranek muzyczny, w soboty zaś — audycje pt. „Śpiewajmy piosenki“. Muzyka odpowiednio przystosowana do zamiłowań młodzieży, znajdzie się jako dopełnienie w każdej niemal audycji. *K.*

KRAKÓW DLA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ. Niejako do programu kształcenia młodzieży należy zwiedzenie Krakowa. Kraków bowiem jest otwartą księgą historii, którą każdy Polak winien przeczytać. Jego liczne zabytki i pamiątki są najlepszą lekturą, gdyż pozostawiają w młodych umysłach niezapomniane, najsilniejsze wrażenie. Zewsząd też z całej Polski, na wiosnę, w lecie i jesieni pospiesza młodzież ucząca się, aby na Wawelu złożyć hołd przed trumną Wodza Odrodzonej Polski, aby wziąć udział w sypaniu kopca Jego pamięci.

Zwiedzając Wawel, skarbnicę pamiątek, młodzież ogląda mauzoleum św. Stanisława, modli się przed grobem św. Jadwigi, tej, którą Naród polski pragnie mieć wyniesioną na ołtarze, jako świętą. Na każdym kroku przybyłych do Krakowa czekają wzruszenia, jakich może dostarczyć jedynie ta dawna stolica Polski, siedziba najstarszego uniwersytetu, miasto królów, bohaterów, wieszczów i uczonych.

Aby młodzieży ułatwić zwiedzanie Krakowa praktycznie, tanio a równocześnie z największą korzyścią — Polski Związek Turystyczny, (Kraków, Lubicz L. 4) — organizacja społeczna, mająca za sobą 30-letnią tradycję, powołała do życia specjalne biuro obsługi masowych wycieczek. Ceny świadczeń dla młodzieży obliczone są w sposób wyjątkowo niski, gdyż dobry nocleg można otrzymać już od 25 gr, śniadanie już od 20 gr, a obiad od 60 gr.

Wszystkie te świadczenia można sobie zapewnić odrazu w Polskim Związku Turystycznym (Pałac Wołodkowiczów, naprzeciw dworca kolejowego), nabywając odpowiednie kupony, które są przyjmowane w jadłodajniach oraz restauracjach pozostających pod kontrolą Związku.

Podobnie Polski Związek Turystyczny odrazu wydaje bilety i to po cenie wybitnie zniżonej na zwiedzenie wszystkich zabytków Krakowa, organizuje ponadto na życzenie wycieczki do kopalni soli w Wieliczce. *K.*

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł. w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 24